المناهج الجامعية

لتدريس علوم الشريعة

مرجعية التقويم ومداخل التجديد

يونس محسين

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

المناهج الجامعية

لتدريس علوم الشريعة

مرجعية التقويم ومداخل التجديد

المناهج الجامعية

لتدريس علوم الشريعة
مرجعية التقويم ومداخل التجديد

يونس محسين



المعهد العالمي للفكر الإسلامي

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية
الطبعة الأولى ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٤م

المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة؛ مرجعية التقويم ومداخل التجديد
تأليف: يونس محسين

موضوع الكتاب: ١- المناهج الجامعية. ٢- أساليب التدريس.
٣- تقويم المناهج. ٤- مسالك التعليم الشرعي.
٥- مداخل التجديد. ٦- بناء المناهج.

ردمك (ISBN): ٥-٨٣٩-٥٦٥٦٤-١-٩٧٨

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠٢٢/١٠/٥٢٢١)

جميع الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو نقله بأي شكل أو واسطة من وسائط نقل المعلومات، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التسجيل أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي مسبق من المعهد.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
The International Institute of Islamic Thought
P. O. Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703) 471 1133, Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org/ iiit@iiit.org

مكتب الأردن - عمان
ص.ب ٩٤٨٩ الرمز البريدي ١١١٩١
هاتف: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢١+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢٠+
www.iiitjordan.org

الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد لا تعبّر بالضرورة عن رأيه وإنما عن آراء مؤلفيها واجتهاداتهم

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

المقدمة

الحمد لله العليم الحكيم، والصلاة والسلام على خير مُعلِّم بُعِث لخير أُمَّة، القائل ﷺ: "إِنَّ اللهَّ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا وَلا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا،"[1] وعلى آله وصحبه أجمعين.

اللهمَّ أخرجنا من ظلمات الوهم إلى نور المعرفة والفهم، ومن وحول الشهوات إلى جنات القُربات، ومن ضنك الدنيا إلى سَعَة الدنيا والآخرة. اللهمَّ لا علم لنا إلّا ما علَّمتنا، إنَّك أنتَ العليم الحكيم. اللهمَّ لا فهم لنا إلّا ما فهَّمتنا، إنَّك أنتَ الجواد الكريم. وبعد:

فإنَّ فهم مقاصد الوحي، وضبط أصول الاستمداد منه، مشروط بسداد مناهج تلقّي علومه وتبليغها، وتأهيل مدركات العقول للتفاعل مع أصول المعرفة الإسلامية؛ استمداداً للمعارف، واستنباطاً للأحكام، وتنـزيلها بما يُحقِّق مقصد الحق من الخَلْق.

وقد عُنِي الوحي بتقصيد مناهج الطلب، وذلك بضبط حدود تفاعل العقل المسلم مع الكتاب المسطور والكتاب المنظور. قال الله تعالى في مبتدأ التنـزيل: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۞ ﴾[العلق:١]، وهو نداء للتعلُّم وَفق منهج العبودية، ابتداءً في الطلب، وانتهاءً منه، في المقصد والوسيلة، الذي يُقِرُّ بعلمه تعالى المُطْلَق، وقصور الإنسان عن الفهم والإدراك إلّا بالاستعانة بالله العليم الحكيم؛ استرشاداً بالمنهج الرباني الهادي إلى التعلُّم المُحال عليه في قوله عزَّ وجلَّ: ﴿ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ﴾.

وإعمالاً لهذا النهج القويم، قدَّم المنهج النبوي نموذجاً شامخاً في التربية والتعليم، قوامه الرحمة والقصدية والتوازن والشمول في تربية الإنسان وتزكيته وتعليمه، فكانت المدرسة النبوية مِحْضناً تربوياً وتعليمياً، زكّى الله تعالى بها النفوس، وحرَّر بها العقول من سلطان

---

(١) القشيري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، تحقيق: أبو قتيبة نظر بن محمد الفريابي، الرياض: دار طيبة، ١٤٢٦هـ، كتاب: الطلاق، باب: بيان أنَّ تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلّا بنيَّة، ج٢، ص٦٨١، حديث رقم: (١٤٧٨).

الهوىٰ، فأضحت مخرجات هذه المدرسة نماذجَ بشريةً يُحتذىٰ بها في الامتثال، وفي استمداد المعرفة واستنباط الأحكام، وفي تبليغ دين الله علىٰ بصيرة.

وقد اعتنت التجربة التربوية المُبكِّرة عنايةً فائقةً بتلقين علوم الوحي؛ لما تُقدِّمه هذه العلوم للإنسان من منظومة قيم ومعارف وأحكام، ولشرفها بين العلوم؛ ولأنَّها من أَجَلِّ ما يتعيَّن الانشغال به تعليماً وتعلُّماً وتحصيلاً. فالعلم الذي يترتَّب علىٰ التماسه تحقُّق النفع في العاجل والآجل هو العلم الشرعي، مثل: علم العقيدة، وعلوم القرآن، والحديث وفقهه، والفقه وأصوله.

وتأسيساً علىٰ ذلك، اهتم علماء الأُمَّة -علىٰ مَرِّ التاريخ- بمناهج التعليم الشرعي، فأَوْلَوْها كل العناية؛ تنظيراً وممارسةً، من حيث: تصميم البرامج، وتقرير منهجيات التدريس وطرائقه وأساليبه، ومراعاة التدرُّج في المستويات التعليمية، وتحديد أنواع العلوم، وشروط نيل الإجازات والرُّتب العلمية؛ واجتهد المُربّون والمُصلِحون -في كل زمان ومكان- في إصلاح مناهج التعليم وتجويدها.

ولا يشكُّ ناصح لأُمَّته أنَّ إصلاح التعليم مدخلُ سائرِ الإصلاحات النافعة التي تنهض بالأُمَّة، وتُرسي لها سبيل الرشاد. فالتعليم مدخل إلىٰ الاجتهاد، وبه يتجدَّد العلم في الأُمَّة؛ لتعيش زمانها، وتنبض الحياة في علومها ومعارفها؛ إذ تُمثِّل مناهج التعليم مصنعاً لتكوين قادتها ومُفكِّريها من المُجتهِدين والعلماء، لتكون في عداد الأُمم الحية المُؤثِّرة في أرض الاستخلاف.

وفي تاريخنا القريب، نهضت مؤسسات عريقة بالرسالة العلمية والتربوية لنُظُم التعليم الإسلامي، من مثل: جامع القرويين في المغرب، وجامع الزيتونة في تونس، وجامع الأزهر في مصر، وتخرَّج فيها علماء أفذاذ تحمَّلوا مسؤولية الرسالة، وانتصبوا لتدريس هذه العلوم فيها، وفي غيرها من مسالك تدريس العلوم الإسلامية.

واستجابةً لمطلب الضبط الأكاديمي لقنوات التعليم الشرعي؛ تأسَّست الجامعات المُتخصِّصة في تدريس علوم الشريعة، ورُسِّمت شُعَبٌ وأقسامٌ اختصَّت بالدراسات الشرعية والإسلامية في الكليات مُتعدِّدة الاختصاص في العالَم العربي والإسلامي، فأضحت فروع المعرفة الإسلامية مُوطَّنةً في مُقرَّرات تعليمية اعتُمِدت تقريباً لأساسيات المعرفة للطالبين في مسالك الطلب، ضمن شروط تنظيمية تستجيب لطبيعة التعليم في واقعنا المعاصر.

غير أنَّ الشكوىٰ عمَّت -في حاضرنا وتاريخنا القريب- من قصور مناهج التعليم الشرعي عن تخريج الكفاءات الشرعية، وفَتْق المَلَكات العلمية والمنهجية لطلبة هذه العلوم، وما اتصل بذلك من مظاهر العجز عن الاستجابة لمطالب الأُمَّة وحاجات الناس في واقعٍ تعقَّدت فيه أنماط الحياة؛ لذا تعدَّدت دعاوىٰ التطوير والتجديد، وإنِ اختلفت من حيث: المقاصد، والمرجعيات، والتصوُّرات.

ومع واجب الاعتراف بفضل الجهود العلمية السابقة في نقد التعليم الشرعي؛ لإسهامها في تنهيج الاجتهاد البحثي في مجال تقويم مناهجه وإصلاحها، فإنَّ الناظر فيها يلفيها غير خاضعة لفلسفة مرجعية واضحة في النقد والتقويم؛ لذا تتباين الرؤىٰ والتصوُّرات الإصلاحية، ويشهد لذلك تعدُّد اتجاهات الإصلاح من حيث: المرجعية، والأهداف، والفلسفة الفكرية والتربوية التي تمتح منها.

وتبعاً لذلك، فإنَّ النظر النقدي في واقع التعليم الشرعي يفتقر إلىٰ فلسفة مرجعية جامعة، مُعبـِّرة عن جهد ناهج، يُشْرِك الفاعلين والمُتخصِّصين في المجال، وينفتح علىٰ مناهج البحث التربوي وأدواته، دون مساس بأصول النظرية التربوية في الإسلام؛ أيْ تشخيص الداء، والانطلاق من سداد التشخيص إلىٰ آفاق البناء والتجديد، بمداخل رصينة تنهل من مَعين الأصول المعرفية والتربوية في الإسلام، وتستفيد من موارد العصر ومناهجه.

وعلىٰ الرغم من واجب التحفُّظ علىٰ بعض الآراء والتوجُّهات القاصدة تقويم التعليم الإسلامي أو تجديده؛ إمّا باعتبار مرجعيتها المغرضة، وإمّا باعتبار افتقارها إلىٰ فلسفة تقويمية موضوعية يُهتدىٰ بها في نقد الموجود لبلوغ التجديد المنشود، فإنَّ المطلوب الأهم هو تقليب النظر في طبيعة الأُسس المرجعية الضابطة للنظر التقويمي في هذه المناهج، والاجتهاد في رسم مداخل علمية وتربوية مُوجَّهة لاستصلاحها.

ولعلَّ الاهتداء للتي هي أقوم في مسالك نقد التعليم الشرعي وإصلاحه، إنَّما يكون بتصدُّر النُّظّار من أهل الاختصاص في العلوم الإسلامية، ممَّن لهم اطِّلاع بأصول التربية ومناهجها؛ لأنَّهم أقدر علىٰ النظر في هذه المناهج؛ نقداً واستصلاحاً، وذلك بضبطهم أصل ما يتعلَّق به التدريس، وهو طبيعة المعرفة الإسلامية لتمرُّسهم بمناهجها، ودرايتهم باصطلاحات أهلها، وانضباطهم لقواعد الاستمداد من أصولها.

والواجب ترشيد هذه الجهود البحثية بالانطلاق من خصائص النظام المعرفي الإسلامي، وخصوصية النظرية التربوية الإسلامية، والانفتاح على التجارب الإنسانية في بناء المناهج الجامعية وتقويمها وتطويرها، والإفادة ممّا استقرَّ عليه النظر التربوي الحديث من مبادئ، وما اتصل به من علوم اجتماعية ونفسية وغير ذلك من موارد العصر؛ أملاً في تجويد مسالك التكوين الشرعي الجامعي، واستلال الحلول المُمكِنة للمشكلات العالقة.

وتحقيق ذلك مشروط بتحصين ثنائية "التقويم والتجديد" -في اتصالها بمناهج تدريس علوم الشريعة- من هول التهيُّب وخطر التسيُّب، وبتكاثف الدراسات والمشروعات العلمية -الفردية، والجماعية-، التي تُسهِم فيها مراكز بحثية، ومؤسسات رسمية وغير رسمية، في بلورة فلسفة مرجعية، تُسدِّد جهود النقد والتقويم، وتضبط الرؤى والخطط الإصلاحية لواقع التعليم العربي والإسلامي، بالوجه الذي يجعل الجامعة فضاءً لإنتاج المعرفة، ومحْضنًا تعليمياً لتكوين العقل الاجتهادي المُتشبِّع بأصول المعرفة الإسلامية، والمُنفتِح على مستجدات عصره.

وإسهاماً في هذه الجهود، فإنَّ كتابنا يتطلَّع إلى بحث مسألة المناهج الجامعية التي تُعْنى بتدريس علوم الشريعة، برؤيةٍ منهجية مُؤطَّرة بثنائية "التقويم والتجديد"، جامعةٍ بين التأصيل النظري لفلسفة تقويم هذه المناهج من حيث: المرجعية، والمنهج، والوظائف، والنظر في المداخل العلمية والتربوية الكفيلة بتجديدها.

ولمّا كان التجديد مشروطاً بسبْق النقد والتقويم، فقد انصرف الجهد ابتداءً إلى الاجتهاد في بناء إطار مرجعي ينتظمُ أُسساً معياريةً ذات سلطة مرجعية في النظر التقويمي، تنسلُّ منها مُؤشِّرات فرعية، تقيس -في مجملها- مدى وفاء هذه المناهج بمقتضى المبادئ التي يقوم عليها النظام المعرفي الإسلامي، ومدى احترامها لأصول النظرية التربوية الإسلامية، ومدى انسجامها مع المبادئ التربوية والاجتماعية والنفسية الواسعة التداول في نظرية المناهج التربوية.

وبناءً على تقليب النظر في فلسفة التقويم وقضاياه وإشكالاته، واستصحاباً لأهم المبادئ التي استقرَّ عليها النظر العلمي والتربوي قديماً وحديثاً، واستئناساً ببعض الآراء العلمية لمُفكِّرين وباحثين مُتخصِّصين في المجال؛ فإنَّ هذا الكتاب يُقدِّم مشروعاً نسقياً ناظماً

لمداخل علمية ومنهجية وتربوية، يُرجى منها الإسهام في جهود تجديد مناهج تدريس العلوم الإسلامية في العالَم العربي والإسلامي، بالوجه الذي يحفظ روح التفقُّه في الدين، ويراعي مطالب التعليم الأكاديمي المعاصر، ويُلامِس حاجات الأُمَّة والمجتمع.

ولا تدَّعي هذه الدراسة لنفسها اقتداراً على تقويم هذه المناهج أو تجديدها، ولا صواب الرأي وسداده، وإنَّما هي اجتهادات بشرية يعتريها النقص والخطأ والقصور. وحسْبُ هذا الجهد أنَّه يتغيّا -قَدر الإمكان- الالتزام بمبدأ وظيفية البحث العلمي، التي بمقتضاها يتعيَّن اقتناص القضايا العظمى؛ لتقليب النظر في إشكالاتها، توسُّلاً بمناهج بحثية تُوجِّه الاجتهاد في مقاربتها، ومشاركة الباحثين والمُهتمّين والمُتخصِّصين في ثمرة هذا الجهد؛ لتثمينها وإغنائها أو تصويبها ونقدها.

يتصل إشكال الدراسة بالبحث في فلسفة تقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي، والاجتهاد في رسم خطة إصلاحية لهذه المسالك. ويُمكِن التعبير عن جوهر هذا الإشكال بصيغة تركيبية على النحو الآتي:

١- ما الأُسس المرجعية المُسعِفة في تقويم مناهج التعليم الشرعي الجامعي؟

٢- ما المداخل العلمية والمنهجية والتربوية الكفيلة بتجديد هذه المناهج؟

ويتفرَّع من هذا الإشكال المحوري تساؤلات مُتناسِلة:

١- ما المُحدِّدات النظرية لفلسفة تقويم مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة من حيث: المرجعية، والوظائف، والمنهج؟

٢- ما أنجع مسالك تقويم نُظُم التعليم الشرعي وَفق أصول نقدية مُستمَدَّة من خصائص النظام المعرفي الإسلامي، ومُنسجِمة مع المبادئ التربوية والاجتماعية والنفسية التي استقرَّ عليها النظر في تقويم المناهج؟

٣- كيف يُمكِن الانتقال من البُعْد التجريدي لفلسفة التقويم إلى التأسيس العملي لأُسس مرجعية تضبط النظر التقويمي، وتُسعِف في تحصيل صورة كلية واقعية عن مسالك الدرس الشرعي الجامعي؛ تخطيطاً وتنفيذاً؟

٤- كيف يكون التجديد مُؤَسَّساً علىٰ رؤية نسقية تستحضر مختلف الأبعاد المعرفية والتربوية والاجتماعية والنفسية المُتَّصِلة ببناء مناهج التعليم الإسلامي وتطويرها؟

٥- ما أكثر السُّبل نُجوعاً لبناء منهج مُتكامِل معرفياً يُجلّي الوشائج بين وحدات العلم الشرعي في برامج التكوين ومُقرَّراته، ويعكس التفاعل المطلوب بين المنهج وحاجات المجتمع ومطالبه؟

٦- ما السبيل إلىٰ استثمار مُحصِّلة النظر في بِنية علوم الشريعة ومناهجها وأصولها وخصائصها المعرفية والمنهجية في بناء مداخل علمية وتربوية تُسهِم في تأصيل الممارسة التربوية وتجديدها؟

٧- إلىٰ أيِّ حدٍّ يُمكِن الانطلاق من فقهنا التربوي في التراث، والانفتاح علىٰ النظريات والمناهج التربوية الحديثة؛ لبناء مدخل تربوي أصيل بديل، يحفظ روح التفقُّه، ويراعي خصوصية التعليم الأكاديمي المعاصر؟

٨- ما الحدود والضوابط التي تَحْكُمُ الاستفادةَ من المبادئ والنظريات التربوية الحديثة في بناء أهداف الدرس الشرعي، وترسيم مُقرَّراته، وانتقاء طرائق التدريس وأساليب التقويم؟

وعلىٰ الرغم من شيوع ارتباط الفروض بالمنهج العلمي التجريبي، فإنَّ الدراسة في القضايا الفقهية والفكرية والاجتماعية والنفسية ذات الصلة بالنظام المعرفي الإسلامي وقضاياه التربوية، لا يمنع الانطلاق من فروضٍ للدراسة، يتصل كلٌّ منها بقضية من قضاياه أو جزء من أجزائه؛ علىٰ أنْ تكون سيرورة البحث ومخرجاته كفيلة بتحليل هذه الفروض، وتعليلها، وتمحيصها.[1]

وانسجاماً مع هذا المبدأ، فقد تأسَّست هذه الدراسة علىٰ **فرضيات**، يُنظَر إليها بوصفها تقديراتٍ مُؤَقَّتةً مُسعِفةً علىٰ تكوين تصوُّر كلّيّ عن القضايا والإشكالات الصميمية للدراسة.

---

(١) انظر:

- الأنصاري، فريد. **أبجديات البحث في العلوم الشرعية**، القاهرة: دار السلام، ط٣، ٢٠١٣م، ص١١٢-١١٣.

الفرضية الأولىٰ:

تقويم مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة مُفتقِرٌ إلىٰ فلسفة مرجعية ناظمة لأُسس علمية ومنهجية ونفسية واجتماعية وتربوية، تُشكِّل في مجموعها إطاراً مرجعياً مُسدِّداً للنظر التقويمي، وَفق رؤية أصيلة مُستمَدَّة من خصائص نظامنا المعرفي الإسلامي، ومن فقه التربية الإسلامية، ومُنفتِحة علىٰ أهم المبادئ التي استقرَّ عليها الفكر التربوي الحديث في مجال تقويم المناهج.

الفرضية الثانية:

تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة مشروطٌ بتبنّي مقاربة شمولية، تُقارِب قضايا التجديد ومجالاته ومداخله ودعاماته، برؤيةٍ نسقية تستحضر مختلف الأبعاد المعرفية والمنهجية والتربوية والاجتماعية والنفسية، ونهجٍ قويم يستصحب مظاهر التفاعل بين هذه الأبعاد في بناء مسالك التحصيل ونقدها واستصلاحها؛ إذ لا يُتصوَّر الإصلاح والتصويب في جانبٍ بمعزل عن بقية الجوانب.

الفرضية الثالثة:

فقه العلوم هو اللّبنَة الأولىٰ لبناء المناهج التربوية؛ فلكل علم أُسسه ومبادئه المُوجِّهة لمسار التحصيل ومسالكه ودروبه. ومن أهم أولويات القيِّمين علىٰ بناء المناهج التربوية تدقيقُ النظر في طبيعة المعرفة المقصودة بالتدريس؛ لأنَّ تجديد المنهج رهين بوَصْل ما انفصل، ورَتْق ما انفتق، وذلك بتجديد النظر في خصائص العلوم ووظائفها ومناهجها، لتكون منطلقاً لتقويم نُظُم التعليم الشرعي، ومدخلاً لتجديدها.

الفرضية الرابعة:

لا ينحصر مطلب التكامل في الوصل المعرفي والمنهجي بين وحدات العلم الشرعي، وإنَّما يمتدُّ ليُلامِس أبعاداً أُخرىٰ لا تقلُّ أهمية عن تكامل المحتوىٰ في برامج التكوين ومُقرَّراته، ولها تعلُّق بالرؤية التكاملية في بناء الإنسان المُستخلَف، وبالتفاعل بين محتوىٰ المنهج وحاجات الأُمَّة ومطالبها.

الفرضية الخامسة:

يُمكِن التأسيس لمدخل تربوي ينهل من فقه التربية الإسلامية، وينفتح على الفكر التربوي الحديث والتجارب الجامعية الناجحة، ويُسهِم في ترشيد الممارسة التربوية في الدرس الشرعي الجامعي، بوجهٍ يحفظ روح التفقُّه في الدين، ويراعي مطالب التعليم الأكاديمي المعاصر وحاجاته.

البحث العلمي هو: جهد قصدي يتغيّا تحقيق مقاصد علمية وعملية. **والهدف العام** لهذه الدراسة يتمثَّل في ضبط فلسفة تقويم مناهج التعليم الشرعي، واقتراح مداخل لتجديدها، ويتفرَّع منه أهدف ثانوية يُمكِن إجمالها في ما يأتي:

١- تعميق البحث في أهم الإشكالات المُتَّصِلة بتقويم مناهج التدريس الشرعي وإصلاحها، بنهجِ مقاربة نسقية تستصحب مختلف الأنظار المعرفية والإبستمولوجية والتاريخية والاجتماعية والنفسية والتربوية المُتَّصِلة بهذه المناهج؛ نقداً واستصلاحاً.

٢- الإسهام في رسم فلسفة؛ لتقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي، عن طريق إرساء إطار مرجعي يضبط النظر التقويمي في هذه المسالك.

٣- اقتراح مداخل علمية ومنهجية وتربوية، تُمثِّل في مجموعها رؤيةً إصلاحيةً يُرجى منها الإسهام في تجديد مسالك الدراسات الشرعية، والارتقاء بجودة التكوين فيها.

٤- تعزيز مرتكزات النظام المعرفي الإسلامي، ومبادئ النظرية التربوية الإسلامية، بجعلهما مُتَّكأً لنقد واقع الدرس الشرعي الجامعي واستصلاحه، بالوجه الذي يحفظ هذه الأصول، وينفتح على موارد العصر ومناهجه.

وأما **الدراسات السابقة** فإنَّ البحث العلمي مُؤسَّس على مبدأ التراكم المعرفي، الذي يستفيد فيه اللاحق من السابق؛ لذا كان لزاماً عرضُ أهم الدراسات السابقة في الموضوع، والتأشيرُ على موقع الدراسة الحالية منها.

دراسات تناولت قضايا التعليم الشرعي كثيرة ومُتنوِّعة، منها ما ارتبط بنقد التجربة التربوية التراثية، ومنها ما له تعلُّق بنقد التعليم الشرعي المعاصر. وقد انتخبْنا بعض هذه

الدراسات بناءً على اتِّحاد الإشكال العام، والاشتراك النسبي في المقاربة القائمة على ثنائية التقويم والتجديد.

وفي الآتي عرض موجز لهذه الدراسات، وما يُمكِن أنْ يستفاد منها، وما يُمكِن أنْ يُستدرَك عليها:

١- "أليس الصبح بقريب؛ التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية":[(١)]

هو كتاب فريد في بابه، اجتمع فيه ما تَفرَّق في غيره من مُصنَّفات علمائنا التي اهتمَّت بقضايا التربية والتعليم، وقد صدَّره صاحبه بالتذكير بفضل التعليم العام، وخطر جموده على الأُمَّة، وأهمية العناية بنقده وإصلاحه. ثمَّ مهَّدَ لنظره التقويمي وخطته الإصلاحية بحديثٍ عن نشأة التعليم العربي وأطواره قبل الإسلام وبعده، ونشأة المدارس في الأمصار الإسلامية في سياق التأريخ لمراحل التعليم في كثيرٍ من الأقطار الإسلامية، مثل: مصر، وإفريقية، والأندلس، وبلاد فارس، مُبيِّناً طرائق التدريس في هذه المؤسسات، وأساليب التعليم في هذه الأقطار، والعلوم التي تُدرَّس فيها، بمنهجٍ يربط مسالك التعليم بتطوُّر التفكير العلمي.[(٢)]

---

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؟**، القاهرة وتونس: دار السلام ودار سحنون، ٢٠٠٦م.

ولعلَّ الدافع إلى وسم الكتاب بـ"أليس الصبح بقريب؟"، هو ما لمسه ابن عاشور رَحِمَهُ ٱللَّهُ من بوادر الإصلاح بعد إعمال بعض مقتضيات خطته الإصلاحية في التعليم الزيتوني، وهو ما أشار إليه في خاتمة كتابه بقوله: "وقد تحقَّق العملُ بكثير من الملاحظات والمقترحات التي اشتمل عليها هذا الكتاب، فأسفر بها وجه الصبح الذي رجوتُ له قُرباً، ولم أفتأ كلَّما وجدتُ فجوةً أنْ أرتقي بالتعليم مرتقًى وإنْ كان صعباً، حتى قلتُ إنَّ الصبح أعقبَ بضحاه، ورأيت كثيراً من الناصحين توخّى سبيلَنا وانتحاه." انظر:

- ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص٢٢٨.

(٢) لعلَّ أهم ما يُميِّز هذا الكتاب أنَّ مُؤلِّفه كان عالِماً ومُعلِّماً، تخرَّج في جامع الزيتونة، وانتصب للتدريس فيه، ثمَّ عُيِّن رئيساً لمشيخة الجامع سنة ١٩٤٥م، ومن هذا المنصب وضع خطة لإصلاح التعليم في العالَم العربي والإسلامي، بعدما خبر العلوم، وخبر أسرار مناهج تعليمها في الجامع، وأدرك مواطن ضعْفها وقوتها. وقد ائتلف في كتابه النقد والتقويم لمسالك التعليم وطرائقه وأساليبه، وتميَّز بالاقتراح الجادِّ لخطط الإصلاح ومستلزماتها العلمية والتعليمية. وكان جهده رَحِمَهُ ٱللَّهُ ناهجاً مُحقِّقاً لذلك الوصل الرصين بين دراسة تطوُّر العلوم الشرعية والإسلامية وانكساراتها، وأثَّر ذلك في مناهج التعليم الإسلامي؛ بنقد الإصلاحات الرسمية التي عرفها جامع الزيتونة خلال انتصابه للتدريس فيه.

وقد اعتمد ابن عاشور في دراسته النقدية والإصلاحية لمناهج جامع الزيتونة على معايير تتَّسم بالعمق والشمول، فتحصَّل له منها أنَّ ضعْف التعليم الإسلامي يرجع إلى نوعين من الأسباب؛ أولهما: الأسباب العامة التي قضت بتأخُّر المسلمين، وثانيهما: نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالَم التي تستدعي تغيُّر الأفكار والقيم العقلية. وهذا التغيُّر استدعى تغيُّر أساليب التعليم، ومقادير العلوم المطلوبة، وقيمة كفاءة المُتعلِّمين لحاجات زمانهم. وفي ضوء هذا النظر النقدي، اقترح ابن عاشور مشروعاً علمياً تربوياً ناظماً لخطة إصلاحية، شملت مختلف الجوانب العلمية والتربوية والتعليمية والتنظيمية المُتَّصِلة بالمنهج.

وإذا كان الواجب أنْ ننطلق من هذه المعايير ذات العمق، والتصوُّرات الإصلاحية الأصيلة في نقد مناهجنا واستصلاحها، فإنَّ ذلك لا ينتصب سبباً للالتزام بحدودهما، وإسقاط مقتضياتهما في دراسة مسالك الدرس الشرعي الجامعي المعاصر، وذلك باعتبار اختلاف محلِّ التقويم، وطبيعة المناهج المقصودة بالنظر من حيث: المكان، والزمان، والوظائف، وطبيعة النظام التعليمي، وغير ذلك من الفوارق.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ تقويم المناهج الجامعية الحالية يتطلَّب مزيداً من الاجتهاد التربوي الذي لا يتنكَّر لأصالة جهود السابقين وعمق نظرهم، وإنَّما ينبني عليها، ويجتهد في توظيف موارد العصر ومناهجه دون مساس بروح التعلُّم والتفقُّه، على نحوٍ يراعي واقع التنزيل، وخصوصية المناهج الجامعية الحالية، وفلسفة النظام التعليمي بجميع أسلاكه، والسياق التعليمي العالمي؛ لأنَّ اعتماد الجامعات وتصنيفها عالمياً يخضع لمعايير ومُؤشِّرات مُتوافَق عليها علمياً وأكاديمياً وتربوياً.

٢- بحوث مؤتمر "علوم الشريعة في الجامعات":(١)

انصبَّت الجهود البحثية في هذا المؤتمر على دراسة جملة من القضايا العلمية والمنهجية والتربوية المُتَّصِلة بواقع التعليم الشرعي في الجامعات العربية والإسلامية وآفاقه، وتقديم

---

(١) نظَّمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية في الأردن، والجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة في الفترة ٢٣-٢٦ آب ١٩٩٤م. وقد نُشِرت ملخصاته في جزأين، انظر:

- ملكاوي، فتحي. وأبو سل، محمد عبد الكريم (محررين). **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تقديم: طه جابر العلواني، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

توصيات لهذا الموضوع. وقد انتظمت أبحاث المؤتمر في المحاور الآتية:

- المحور الأول: علوم الشريعة؛ واقعها، وضرورة تطوُّرها.
- المحور الثاني: الخطط والبرامج الدراسية؛ الواقع، والطموح.
- المحور الثالث: المنهاج الدراسي؛ الواقع، والطموح.
- المحور الرابع: المُدرِّس والطالب؛ الواقع، والطموح.
- المحور الخامس: مؤسسات التعليم الشرعي؛ الواقع، والطموح.

وقد اختُتِمت أشغال المؤتمر بتوصيات مهمة صُنِّفت وَفقاً لهذه المحاور.

إنَّ الناظر في أبحاث هذا المؤتمر ومخرجاته ليشهد له بالفضل في طرح قضية التعليم الشرعي للدراسة والمُدارَسة في الأوساط الجامعية والأكاديمية، والبحث المشترك في عرض التجارب وتقويمها، واستلال الرؤى والتصوُّرات التي تُسهِم في إصلاح التعليم الشرعي الجامعي.

ولعلَّ أهم فوائد أشغال المؤتمرات والندوات عرضها القضايا المُستشكِلة على أهل الاختصاص للبحث والنظر، ومقاربتها من زوايا مُتعدِّدة، برؤًى ومناهج مختلفة؛ ما يجعل هذه الجهود الجماعية تُمثِّل أرضيةً تأسيسيةً تُوجِّه البحث العلمي والأكاديمي في بحث القضايا المطروقة.

وإذا كانت هذه الفوائد ظاهرةً مُحقَّقةً في هذا المؤتمر، فإنَّ الاستدراك الوحيد على مُحصِّلة أعماله أنَّ الأوراق البحثية لم تنضبط لفلسفة مرجعية مُوحَّدة في نقد مناهج التعليم الشرعي الجامعي وتقويمها، ويلحق بذلك أنَّ الآراء والمقترحات الإصلاحية لا تُعبِّر عن نسق علمي منهجي يُحدِّد أُسس التطوير وآلياته ومداخله.

وليس هذا بالنقص الذي يعاب على المؤتمر؛ لأنَّ ذلك سمة تطبع كل الأشغال العلمية الجماعية بوصفها جهوداً علميةً يجمعها إشكال عام يُؤطِّر جهود الباحثين ويُوجِّهها. بيد أنَّ ثمرة هذه الجهود تكون -في الغالب الأعم- مُتمايِزةً بتمايز إشكالاتها الفرعية، وتمايز أصحابها من حيث: سعة الاطِّلاع، وعمق الاختصاص. ويُعزِّز هذا التمايزَ اختلافُ الجامعات (موضوع التقويم) من حيث: المكان، والفلسفة التربوية للأقطار، وتباين الهندسة البيداغوجية للمسالك فيها.

وبناءً على ما سبق، فإنَّ من الضروري توجيهَ الاهتمام البحثي إلى الاجتهاد في رسم مرجعية نقدية إصلاحية، يستصحبها الباحثون في دراسة القضايا المُتَّصِلة بالتعليم الشرعي عامةً، والجامعي منه بوجه خاص.

٣- التعليم الديني: بين التجديد والتجميد:[١]

تمحورت دراسة طه جابر العلواني في قضيتين جوهريتين:

- الأولى: رؤية من الداخل وتجربة ذاتية. وفيها عرض العلواني مساره التعليمي في العراق، وجامع الأزهر في مصر، وما صاحب ذلك من اختلاف نوعي في منهج التدريس، مُبرِزاً أثر ذلك في فَتْق القدرات العلمية والمنهجية لطالب العلم.
- الثانيـة: اقتراح خطة مُتكامِلة لِمُقرَّر جامعي للتعليم الديني، مُؤكِّداً أثرها الفاعل في صياغة "عقلية منهجية" للباحث المسلم.

وإذا كان الاشتراك حاصلاً بين دراسة العلواني وهذه الدراسة من حيث اعتماد ثنائية التقويم والتجديد في دراسة مناهج التعليم الإسلامي، فإنَّ واجب الإفادة من معاييرها التقويمية وخططها الإصلاحية لا يجعل منها أساساً مرجعياً، لتقويم مختلف الجامعات والمسالك في العالَم العربي والإسلامي أو إطاراً ناظماً لمداخل تجديدها؛ لأنَّ الانطلاق من تقويم مسار تعليمي شخصي -بصرف النظر عن قيمته وأهميته- لا يُمكِن أنْ يُثمِر نتائج قابلة للتعميم في تقويم نُظُم تربوية أُخرى تختلف عنها زماناً، ومكاناً، وفلسفةً، وتنظيماً.

وبالمقابل، فإنَّ ما يُستدرَك على دراسة العلواني أنَّ البُعْد الإصلاحي فيها اقتصر على عرض مُقترَحٍ لِمُقرَّرات أكَّدت تجربة جامعة قرطبة في أمريكا جودتها وجدواها،[٢] وفي ذلك

---

(١) العلواني، طه جابر. **التعليم الديني: بين التجديد والتجميد**، القاهرة: دار السلام، ط١، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م).

(٢) ركَّز العلواني على أهمية هذا النموذج من المُقرَّرات في البناء العقلي والنفسي للطالب؛ لأنَّها مبنية على رؤية تكاملية للمعارف، تجعل المُقرَّرات التمهيدية المشتركة مُلزِمةً للجميع، مع فسْح المجال للتخصص بإقرار مُقرَّرات تخصُّصية، تتكامل مع المُقرَّرات الإلزامية في المنطق والغاية والوسائل. وقد أكَّد جدواها خلال تصريحه بتجريبها مدَّة اثني عشر عاماً، وإسهامها في تخريج عدد من الباحثين المُتميِّزين، أكمل بعضهم متطلَّبات الدكتوراه، وصاروا أساتذةً في جامعات عالمية في الولايات المتحدة وخارجها. انظر:

- العلواني، **التعليم الديني: بين التجديد والتجميد**، مرجع سابق، ص٩٠.

مُبايَنة لمقتضى الرؤية الكلية في نقد المناهج الجامعية واستصلاحها؛ لأنَّ جودة المُقرَّرات وحدها لا تستلزم بالضرورة جودة المنهج، ما لم يقترن ذلك بتجديد الأهداف وطرائق التدريس وأساليب التقويم، والنظر في الشروط الموضوعية والاجتماعية، وإرساء الضوابط العلمية التربوية الكفيلة بتجديد المنهج في ذاته ومخرجاته.

٤- البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط:[١]

عُنِيت دراسة خالد الصمدي بتقويم مناهج الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية، واقتراح دعامات لإصلاحها، صدَّرها بالتذكير بسياق تأسيس شُعَب للتخصُّصات الإسلامية، وبيان أثرها في إعادة صياغة كثير من الأفكار والتصوُّرات عن المعرفة الإسلامية. بعد ذلك، ألمح إلى أهم تطوُّرات الإصلاح الجامعي تزامناً مع تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتعليم في المغرب، مُؤكِّداً أنَّ أهم العقبات التي تحول دون تطوير مناهج التدريس في التخصُّصات الشرعية تكمن في إشكالين:

الأول: إشكال البنية التحتية من: إمكانات، وموارد بشرية، ووسائل تعليمية. والثاني: إشكال التكوين البيداغوجي لهيئة التدريس في الجامعة، ولا سيما بعد تغيير الهندسة البيداغوجية وَفقاً لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتعليم.

وأرجع الصمدي أسباب قصور هذه المناهج إلى سيادة الطرائق التقليدية في التدريس، واعتماد أسلوب المحاضرة غالباً، والغياب شبه الكلي لاستخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية والمعلوماتية، وسيادة أساليب التقويم التقليدية التي تعتمد على الاختبارات الكتابية المحروسة والاختبارات الشفوية.

ثمَّ انتقلت الدراسة إلى عرض منطلقات البناء والتطوير، التي أهمها: دراسة حاجات المجتمع من القيم والمعارف والمهارات، والاهتمام بالبحث التربوي في شُعَب الدراسات

(١) الصمدي، خالد. **البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط**، فاس: منشورات طوب بريس، ط١، ٢٠٠٥م.

الإسلامية، والعناية بإعداد (تأهيل) الموارد البشرية، وإعادة النظر في بناء مناهج التكوين وطرائق التدريس والتقويم وأساليبها.

ومن محاسن هذه الدراسة أنَّها تناولت مفهوم "منهج التدريس" وَفقاً لما استقرَّ عليه النظر التربوي الحديث؛ ما أسعفها في تناول مختلف العناصر المُكوِّنة للفعل التعليمي؛ أهدافاً، ومحتوًى، وطرائقَ للتدريس والتقويم، ووسائلَ تعليميةً، بنَفَسٍ نقدي واقتراحي.

وإذا كانت دراسة الصمدي قد عرضت رؤًى وتصوُّراتٍ مُتقدِّمةً في رصد معالم بناء البيداغوجيا الجامعية وتطويرها، فإنَّ ما يُستدرَك عليها هو تركيزها أساساً على الجوانب التربوية والبيداغوجية لمناهج الدراسات الإسلامية، وإغفالها إشكالات أُخرى تحظى بموقع أثير في تصميم مناهج التعليم في الدراسات الإسلامية، أبرزها:

- قضية التراث التربوي ومنهج الإفادة منه في إرساء البيداغوجيا الجامعية للدراسات الإسلامية.
- قضية النظر المعرفي في العلوم الإسلامية وآليات استصحابها في بناء هذه المناهج وتقويمها وتطويرها، باستثناء بعض الإشارات التي صحبت الحديث عن تأسيس مسالك الدراسات الإسلامية.
- ضوابط بناء المُقرَّرات الجامعية في التخصُّصات الشرعية.

ويُلاحَظُ أيضاً على دراسة الصمدي أنَّ الآراء النقدية التقويمية للممارسة التعليمية في التعليم الشرعي الجامعي لم تستند إلى نتائج بحث ميداني دقيق مُنضبِط لمقتضيات البحث العلمي والتربوي، وهو مَلْحَظٌ مُقيَّد بواجب الاعتراف بالقيمة العلمية لمحتوى الدراسة، بوصفه ثمرةً للاهتمام العلمي والبحثي في مجال التربية ومناهج الدراسات الإسلامية، وما يلحق بذلك من خبرة في التكوين والتأطير في هذا المجال.

٥- مداخل تدريس العلوم الشرعية.[١]

اهتمَّت دراسة سعيد حليم برسم مداخل علمية وتربوية لتدريس وحدات العلم الشرعي، وقد صدَّر دراسته بتقديمٍ عن فضل تعلُّم العلم الشرعي وتعليمه، وأثر التنهيج في اكتساب هذه العلوم.

وقد امتازت هذه الدراسة بنَفَسٍ تأصيلي في مقاربة الدرس الشرعي، الذي يربط مُكوِّنات الفعل التعليمي وأنشطته بنصوص الوحي ومناهج العلوم ووظائفها وفقه التربية عند علمائنا، ويُوثِّق الصلة بين مضمون ما يدرسه الطالب والمجتمع. وقد تعزَّزت ببعض الآراء النابعة من رحم الخبرة العلمية والعملية في المجال التربوي، فضلاً عن التجربة المهنية في التكوين والتأطير في مناهج العلوم الشرعية والتربية الإسلامية، فتحصَّل من ذلك اقتراح سبعة مداخل لتدريس العلوم الشرعية، هي: المدخل العقدي، والمدخل الأخلاقي، والمدخل المعرفي، والمدخل التربوي، والمدخل الديداكتيكي، والمدخل السيكولوجي، والمدخل الاجتماعي.

وإذا كان الاشتراك بين دراسة سعيد حليم وهذه الدراسة مُحقَّقاً من حيث توجيه الاهتمام إلى اقتراح مداخل تربوية لتدريس علوم الشريعة، فإنَّ جوهر الاختلاف بينهما يكمن في طبيعة المقاربة المعتمدة في دراسة الموضوع؛ إذ توسَّلت الدراسة السابقة بالمقاربة الديداكتيكية،[٢] في حين استندت هذه الدراسة إلى المقاربة المنهاجية التي تقوم على مجموعة

---

(١) حليم، سعيد. **مداخل تدريس العلوم الشرعية.** محاضرات قُدِّمت لطلبة الماستر المُتخصِّص لتدريس علوم الشريعة بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، في أربعة مواسم جامعية (٢٠١٣م-٢٠١٧م)، وخضعت للمراجعة والتنقيح مرات عديدة، وقد اعتُمِدت النسخة الأخيرة (قيد النشر).

(٢) تهتمُّ المقاربة الديداكتيكية بالتنظير والتفكير في المادة الدراسية؛ بُغْيَةَ تدريسها بالإجابة عن نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلَّق بالمادة الدراسية، وبِنيتها، ومنطقها، ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعيات التعلُّم (المشكلات السيكولوجية). انظر:

- بناني، رشيد. **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، الدار البيضاء: منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، ١٩٩١م ص٣٩.

ولعلَّ البُعْد الديداكتيكي في هذه المقاربة هو الذي دفع سعيد حليم إلى التفصيل والتفريع في المداخل التدريسية المقترحة؛ لأنَّ الحديث عن تدريسية العلوم يقتضي الالتزام بمبدأ الوظيفية والإجرائية بالوجه الذي يُيسِّر إعمالها في بناء التعلُّمات، وتقويمها في واقع الممارسة الصفية.

من المبادئ العلمية التربوية المُتَّصِلة ببناء المناهج وتقويمها وتطويرها.[1] فالدراسة الأولىٰ مُتَّصِلة بمستوىٰ التنزيل العملي في بناء الدرس الشرعي، أمّا الثانية فتتعلَّق بمستويات تخطيط المنهج من حيث: الأهداف، والبرامج، وصيغ التدريس، وأساليب التقويم.

وعلىٰ الرغم من الاختلاف بين المقاربتين، فإنَّه يُمكِن الإفادة من المداخل الإجرائية التي اقترحها سعيد حليم في دراسته، بالاجتهاد في تركيبها ضمن مداخل عامة، ومن ذلك: التوليف بين المداخل الديداكتيكية التفصيلية، وجمع ما كان حقه الجمع بمقتضىٰ ضوابط المقاربة المنهاجية، مثل الجمع بين المدخل العقدي والمدخل المعرفي والمدخل المنهجي في مدخل جامع؛ إذ لا فصل بين العلم والعقيدة والمنهج في التصوُّر الإسلامي، إلّا ما اقتضاه التفصيل البياني الإجرائي الوظيفي المُسعِف علىٰ الفهم والتنزيل التربوي.

ويُمكِن أيضاً الجمع بين المدخل التربوي والمدخل الديداكتيكي؛ لاندراجهما ضمن الحقل التربوي العام، سواء تعلَّق الأمر بالتربية وأصولها عند علمائنا أو بما أنتجه الفكر التربوي المعاصر، والجمع مُحقَّق كذلك بين المدخل الاجتماعي والمدخل النفسي؛ لاتصالهما بأُسس بناء المناهج.

أما موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة فقد أظهرت جهوداً علميةً قاربت الموضوع من زوايا مُتعدِّدة. ومن الأمانة والإنصاف أنْ ننطلق من ثمرة هذا الجهد الجماعي في بناء معايير دقيقة وموضوعية؛ لتقويم قنوات التدريس الشرعي، واقتراح مداخل لتجديدها بجمع ما تَفرَّق من جهود السابقين وإغنائها، ومراعاة خصوصية الزمان وواقع الجامعات موضوع البحث.

وبعد عرضٍ موجز لأهم الدراسات السابقة؛ موضوعاً ومنهجاً، وبيان فوائدها ونتائجها، وما يُمكِن أنْ يُستدرَك عليها، وبعد اطِّلاعٍ لا بأس به علىٰ غيرها من الكتب والدراسات وأشغال المؤتمرات؛ نرىٰ أنَّ هذه الدراسة تحمل إضافات تُسهِم في إغناء البحث التربوي لمناهج تدريس علوم الشريعة في التعليم العالي.

---

(١) غريب، عبد الكريم. **المنهل التربوي**، الدار البيضاء: منشورات مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠٠٦م، ج١، ص٨٤.

وبناءً على ذلك، فإنَّ القيمة العلمية تُجلّيها الأبعاد المتفاعلة في مقاربة الموضوع، التي يُمكِن إجمالها في الآتي:

أ- بُعْد سُنني: أساس هذا البُعْد هو التلازم بين مطلب التقويم ومقصد التجديد في سنن الله؛ فهي دراسة مُؤسَّسة على ثنائية "التقويم والتجديد"، جامعة بين التأصيل النظري لفلسفة تقويم هذه المناهج من حيث: المرجعية، والمنهج، والوظائف، والنظر في المداخل العلمية والتربوية الكفيلة بتجديدها. فإذا كانت سُنَّة التجديد سارية على مناهج التعليم الشرعي الجامعي، بوصفها وجهاً من أوجه الاستخلاف، فإنَّ التجديد المنشود لهذه المناهج مشروط بتقويم الواقع الموجود.

ب- بُعْد تأصيلي: مقتضى هذا البُعْد هو القصد إلى تأصيل المقاربة المنهاجية للدرس الشرعي الجامعي استناداً إلى الأصول المعرفية والتربوية الإسلامية، دون إخلال بشرط المواكبة لحاجات الزمان وأهله؛ سواء تعلَّق الأمر بأصول نقد مسالك التحصيل الشرعي تخطيطاً وتنفيذاً أو بالنظر في مداخل تجديدها وتجويدها.

ت- بُعْد نسقي: يظهر هذا البُعْد جَلِيّاً في نهج مقاربة تستحضر مختلف الأبعاد الإبستمولوجية والاجتماعية والنفسية والتربوية في دراسة مختلف القضايا المُتعلِّقة بمناهج تدريس علوم الشريعة، برؤيةٍ نسقية تستحضر طبيعة الامتدادات بين هذه الأبعاد، وتُبرِز مظاهر التفاعل والتأثير والتأثُّر الحاصل بينها، في بناء المناهج، وتقويمها، وتطويرها.

ويقوم منهج الدراسة على اعتمادها أساساً المنهج التحليلي، وأخذنا ببعض مبادئ المنهج الوصفي في معالجة بعض قضاياها.(١) وقد اخترْنا المنهج التحليلي الذي يقوم على دراسة

---

(١) من المبادئ المُسلَّم بها في مناهج البحث العلمي والتربوي أنَّه يُمكِن توظيف أكثر من منهج في حلِّ إشكال البحث؛ على أنْ يُحدِّد الباحث المنهج الرئيس المعتمد وغيره من المناهج المكملة. قال رشدي فكار: "وكمبدأ عام، من الخطأ تصوُّر استعمال منهجي على مستوى أحادي؛ فالمناهج بطبيعتها تتكامل مُتعدِّدة ومُتنوِّعة، على أساس أنْ يكون هناك منهج سائد في التصوُّر العام لمُخطَّط البحث وتصميمه." انظر:

- فكار، رشدي. **لمحات عن منهجية الحوار والتحدي الإعجازي للإسلام في هذا العصر**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م)، ص٣٤.

الإشكالات العلمية المختلفة؛ تفكيكاً أو تركيباً أو تقويماً،[1] لتناسبه مع مجال البحث، وخدمته لإشكاله وقضاياه؛ إذ يقوم على ثلاثة مبادئ: التفسير (التفكيك)، والنقد (التقويم)، والاستنباط (التركيب)، وهي -في مجملها- مُسعِفة في الإحاطة بالموضوع من مختلف جوانبه.

وردفاً على ذلك، فقد وظَّفْنا مبدأ التفسير في تفكيك مرجعية تقويم قنوات التعليم الشرعي، وبسطها على شاكلة أُسسٍ تقويمية جامعة لمُؤشِّرات معيارية، لها تعلُّق بمختلف الجوانب المعرفية والتربوية والنفسية لهذه المسالك. وكذلك توسَّلْنا بالمبدأ نفسه لتفكيك القضايا العملية المُركَّبة، من قبيل علاقة النظام المعرفي من حيث خصائصه وأصوله بمناهج تحصيل فروعه المعرفية، بوجهٍ يُظهِر التعالُق الوثيق بين فقه المعرفة وفقه التربية في التصوُّر الإسلامي.

وتوسَّلْنا أيضاً بمبدأ النقد والتقويم في الانتقال من التجريد إلى التجريب، عن طريق إعمال أُسس معيارية، بوصفها موازينَ مُسعِفةً في تقويم واقع الدرس الشرعي بعيِّنةٍ من المسالك الجامعة، وذلك بنقد مقتضيات الوثائق التربوية الرسمية، واستصحاب آراء مُتخصِّصين في المجال نفسه، وفي هذا كله "زيادة دقَّة في الفهم الصحيح، وتعميق للتحليل؛ قصد البلوغ إلى التفسير الجامع الشامل."[2]

وأعملْنا مبدأ الاستنباط[3] في الاجتهاد، في تركيب مداخل علمية ومنهجية تربوية، قصدها الإسهام في جهود تجديد مسالك التعليم الشرعي في الجامعة.

أمّا التوسُّل بقواعد المنهج الوصفي[4] فظهر جَلِيّاً في وصف شاكلة بعض الدراسات السابقة في تقويم نُظُم التعليم الشرعي قديماً وحديثاً أو عرض أهداف وبرامج لعيِّنةٍ من

---

(١) من مقتضيات المنهج التحليلي أنَّه "إذا كان الإشكال تركيبةً مُنغلِقةً، قام المنهج التحليلي بتفكيكها، وإرجاع العناصر إلى أصولها. أمّا إذا كان الإشكال عناصرَ مُشتَّتةً، فإنَّ المنهج يقوم بدراسة طبيعتها ووظائفها، ليُركِّب منها نظريةً ما أو أصولاً ما أو قواعدَ معينةً." انظر:

- الأنصاري، **أبجديات البحث في العلوم الشريعة**، مرجع سابق، ص١١٩.

(٢) المرجع السابق، ص١٢١.

(٣) المقصود بالاستنباط هنا مُطلَق الاجتهاد القائم على بذل الجهد في البحث أو التعليم أو في غيرهما.

(٤) المنهج الوصفي: "عملية تُقدَّم بها المادة العلمية كما هي في الواقع؛ إنَّه عمل تقريري يعرض موضوع البحث عرضاً إخبارياً بلا تعليل أو تفسير." انظر:

- الأنصاري، **أبجديات البحث في العلوم الشريعة**، مرجع سابق، ص٩١.

المسالك الجامعية أو بسط المبادئ التربوية عند فقهاء التربية من علمائنا أو تلك المنسوبة إلى الفكر التربوي الحديث، والاشتغال عليها؛ وصفاً، وعرضاً، وتقريراً.

ولمّا كان قصد هذه الدراسة إنعام النظر في مسالك تقويم مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة ومداخل تجديدها، فإنَّ المقتضى المنهجي فَرَضَ تقسيمَ الدراسة إلى بابين رئيسين، تناولْنا في الأول مرجعية التقويم وقضاياه، وخصَّصْنا الثاني لمداخل التجديد، فكانت خطة البحث على النحو الآتي:

- مُقدِّمة: تضمَّنت تقديماً مُركَّزاً للموضوع، وبياناً للمُحدِّدات المنهجية للدراسة من حيث: إشكالها، وأهدافها، وفرضياتها، والدراسات السابقة، والمنهج المعتمد، وخطة البحث.
- الباب الأول: عُنِي هذا الباب بالتأسيس النظري لفلسفة تقويم نُظُم التعليم الشرعي من حيث: المرجعية، والوظائف، والعوائق، وما يتصل بها من مُحدِّدات نظرية ومفاهيمية ومنهجية لها تعلُّق بمرجعية التقويم وقضاياه. وقد اشتمل الباب على ثلاثة فصول، بدأ كلٌّ منها بتوطئةٍ تُفصِح عن مقاصده وأهم مباحثه وقضاياه، وانتهى بخاتمة مُعتصِرة لأهم خلاصاته.

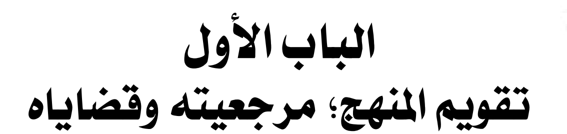
خُصِّص الفصل الأول للحديث عن المُحدِّدات النظرية والمفاهيمية التي لها تعلُّق بتقويم مناهج الدرس الشرعي المعاصر، في حين اختصَّ الفصل الثاني بالتأسيس لإطار مرجعي يضبط النظر التقويمي لهذه المناهج. أمّا الفصل الثالث فقد اهتم بإعمال بعض الأُسس المعيارية في تقويم عيِّنةٍ من مسالك الدراسات الشرعية في الجامعة المغربية من حيث: أهدافها، وبرامج التكوين ومُقرَّراته، وصيغ التقويم، وطرائق التدريس.

- الباب الثاني: عرض هذا الباب مداخل علمية منهجية وتربوية يرجى منها الإسهام في جهود تجديد المنهج قنوات التعليم الشرعي في الجامعة، وقد انتظم في ثلاثة فصول، بدأ كلٌّ منها بتوطئةٍ، وانتهى بخاتمة تُلخِّص مضامينه. أمّا الفصل الأول فاختصَّ بعرض المدخل الإبستمولوجي الذي يقوم على إنعام النظر في بِنية المعرفة الشرعية، واستصحاب تضميناته التربوية، وجعلها منطلقاً لتجديد المنهج.

وأمّا الفصل الثاني فعُنِي بعرض المدخل التكاملي، بوصفه مدخلاً نسقياً ذا أبعاد معرفية واجتماعية ونفسية وتربوية، تروم في مجموعها الإسهام في التجديد النسقي للمنهج. وأمّا الفصل الثالث فتكفَّل بعرض مدخل الملَكات، وهو مدخل تربوي يقوم على وجوب الانطلاق من الفقه التربوي الإسلامي، والإفادة من الفكر التربوي المعاصر، في بناء مدخل تربوي يحفظ روح التفقُّه في الدين، ويستجيب لمقتضيات بناء المناهج الجامعية.

- خاتمة: اشتملت الخاتمة على خلاصات ونتائج مشفوعة بأهم التوصيات التي ترسم آفاقاً جديدةً للبحث في الموضوع. وقد ذُيِّلت الدراسة بقائمةٍ لملاحق الدراسة وفهارسها.

نسأل العليم جلَّ شأنه أنْ يجعله عملاً خالصاً نافعاً مُتقبَّلاً، والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سبيل الرشاد.



الباب الأول
تقويم المنهج؛ مرجعيته وقضاياه

الفصـــل الأول: مُحدِّدات مفاهيمية وقضايا تأسيسية

الفصـل الثـاني: مرجعية تقويم مناهج التعليم الشرعي في الجامعة

الفصل الثالث: في نقد مسالك التعليم الشرعي وتقويمها: الجامعة المغربية أنموذجاً

الفصل الأول:

مُحدِّدات مفاهيمية وقضايا تأسيسية

توطئة:

مسعى الدراسة في هذا الفصل هو تحديد المفاهيم المركزية، وبسط أهم القضايا النظرية التي تتعلَّق بتقويم مناهج التعليم الشرعي وإشكالاته، وصولاً إلى وضع إطار نظري ومفاهيمي يُسعِف القارئ الكريم على امتلاك مفاتيح الغوص في القضايا الجوهرية لهذا الكتاب، ويعفيه من تكرار الخوض في تعريفاتها وأُسسها النظرية.

ولمّا كان تحديد المفاهيم والاصطلاحات ضابطاً شرطياً في تحديد الأنساق المعرفية وتوجيه دراسة قضاياها المُستشكِلة، فقد صدَّرْنا هذا الفصل بتحديدٍ للمفاهيم المحورية المُتَّصِلة بدراسة المناهج الجامعية؛ تقويماً واستصلاحاً، بنهجٍ يتجاوز عتبة التحديد الإجرائي للمفاهيم إلى تفكيك عناصرها، والبحث عن أصولها في تراثنا التربوي، وبيان موقعها في النسق التربوي العام.

وأردفْنا ذلك بتقريبٍ لأهم القضايا التأسيسية التي لها تعلُّق بتقويم المناهج وتجديدها، من قبيل: وظائف تقويم المنهج، وأدواته وعوائقه، وبيان علاقة التقويم بالتجديد في دراسة نُظُم التعليم الشرعي والبحث فيها.

وتأسيساً على ذلك، فقد تفرَّع من هذا الفصل موضوعان:

أولاً: مُحدِّدات مفاهيمية

نتطلَّع هنا إلى تحديد أهم المفاهيم المركزية والاصطلاحات التربوية التي شاع تداولها في هذه الدراسة، بنهجٍ يتجاوز عتبة التحديد الإجرائي للمفاهيم إلى تفكيك عناصرها، والبحث عن أصولها في تراثنا التربوي، وبيان موقعها في النسق التربوي العام، ومقتضيات توظيفها في تقويم الدرس الشرعي في التعليم العالي وتجديده.

١ - مفاهيم تربوية:

إنَّ المقتضى المنهجي في دراسة القضايا التي تُقوِّم مسالك الدرس الشرعي وتجديدها

يفرض ابتداءً تحديد مفاهيم تربوية، أهمها: المنهج التربوي في السياق التداولي التراثي، وفي الاصطلاح الحديث، ثمَّ مفهوم "المنهج الجامعي" وما يشوبه من إشكالات في التعريف والتحديد في الأوساط التربوية والأكاديمية؛ أملاً في تقريب مفهوم جامع للمناهج الجامعية ذات الصلة بتدريس علوم الشريعة.

أ- المنهج التربوي

- المنهج في اللغـة والاصطلاح العام:

المنهج في اللغة:

المنهج والمنهاج في اللغة لفظان مشتقان من النهج، وهو الطريق الواضح. قال ابن فارس (توفي: ٣٩٥هـ): "النون والهاء والجيم أصلان متباينان، الأول: النهج، الطريق. ونهج لي الأمر: أوضحه. وهو مستقيم المنهاج."[١] وهو المعنى نفسه الذي ورد في اللسان: "نهج وأنهج واستنهج، كلها بمعنى واحد؛ أيْ وضح واستبان. والنهج: الطريق الواضح. ونهج الطريق بمعنى أبانه وأوضحه، ونهجه بمعنى سلكه بوضوح واستبانة."[٢]

ومصطلح "المنهج" مأصول ورد بلفظه ومعناه في القرآن الكريم. قال الله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المائدة:٤٨]. قال ابن عباس رضي الله عنهما: "شرعةً ومنهاجاً سبيلاً وسُنَّةً."[٣] وتُؤكِّد جُلُّ المعاجمِ الترادفَ اللغوي بين ثلاثة ألفاظ: المنهج، والمنهاج، والنهج، من حيث: دلالتها على الطريق الواضح البيِّن، والخطة المرسومة المحكمة،[٤] وهو ما يُؤكِّده

---

(١) ابن فارس، أحمد بن زكرياء. **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر، (١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م)، ج٥، ص٣٦١.

(٢) ابن منظور، أبو الفضل محمّد بن مكرم الإفريقي. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ، ج٢، ص٣٨٣، مادة: (نهج).

(٣) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، بيروت: دار ابن كثير، ط١، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م)، كتاب: الإيمان، باب: قول النبي ﷺ: بُنِي الإسلام على خمس، ج١، ص١٢، حديث رقم ٨.

(٤) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج٢، ص٣٣٨، وانظر أيضاً:

- ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٥، ص٣٦١.
- مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، بيروت: دار الفكر، ط٢، ١٩٩٢م، ج٢، ص٩٥٧.

استعمال الفقهاء في التراث الإسلامي لهذه الاصطلاحات بمنطق الترادف، للدلالة على الطريق الواضح الموصِل إلى الهدف المقصود.[1]

المنهج في الاصطلاح العام:

يُعرَّف المنهج في الاصطلاح العام بأنَّه "وسيلة معرفية إلى قيادة العقل الإنساني إلى الحقيقة أو ما يغلب على الظن أنَّه الحقيقة (...). والمنهج ضابط صارم يُحدِّد للعقل مساره بمنتهى الصرامة، سواء أمارس العقل في التحرُّك في الكون أم في نصوص الوحي بحثاً عن الحقيقة."[2]

فالمنهج بهذا الاعتبار هو وسيلة معرفية تضبط حركة العقل البشري، وتُسدِّد سعيه، وتكشف له أكثر السُّبل نهجاً ونُجوعاً للوصول إلى مقصود حركته، وهو مُحصِّنٌ لهذه الحركة من الزيغ والزلل عن مقصود الشرع أو الخروج عن وظيفة العقل بوصفه أداةً لاكتساب المعرفة وتوليدها، في حدود إمكاناته الفطرية والمُكتسَبة المُسيَّجة بضوابط شرعية وأخلاقية وسلوكية.

وقد تعدَّد استعمال مصطلح "المنهج" في التراث الإسلامي، واختلط باصطلاحات مُشاكِلة، دالَّة على معانٍ مُتقارِبة نسبياً، من قبيل: المذهب الفقهي، والمذهب الكلامي، والمدرسة الفقهية، والمدرسة الفكرية؛ كأنْ يقال: مذهب مالك، ومذهب الشافعي... والمراد منهجهم في بناء الأصول واستنباط الفروع. وكذلك القول: منهج الأحناف، ومنهج المُتكلِّمين؛ ففيه إشارةٌ إلى المدارس الفقهية والأصولية المشهورة.

---

(١) أشار فتحي ملكاوي إلى محاولته تتبُّع مدى اتِّساق العلماء في التراث الإسلامي في استعمالهم ألفاظ "المنهاج"، و"المنهج"، و"النهج" في عناوين كتبهم. وقد لفت نظره استعمال الألفاظ الثلاثة في كتاب واحد مع تغيُّر الزمن، وهو: "منهاج الطالبين وعمدة المفتين" للإمام أبي زكريا يحيى بن شرف النووي (توفي ٦٧٦هـ). وبعد نحو ثلاثة قرون أُعيد نسخ الكتاب وبهامشه كتاب: "منهج الطلاب" لشيخ الإسلام زكرياء الأنصاري (توفي ٩٣٦هـ). وبعد قرابة ثلاثة قرون أُخرى اختُصِر "المنهج" في كتاب: "نهج الطالب إلى أشرف المطالب" لأحمد بن محمد الجوهري (توفي ١٢١٥هـ). انظر:

- ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٢م)، ص٦٥.

(٢) العلواني، طه جابر. **العلوم الإسلامية: أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟**، أعمال الندوة العلمية الدولية، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، سلسلة ندوات علمية (٣)، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ٢٠١١م، ص٦٥.

المناهج التربوية في التراث:

يتعذَّر على الباحث في التراث التربوي الظفر بتعريف مُحدَّد للمنهج التربوي أو المنهج التعليمي أو غير ذلك من الاصطلاحات التربوية التي تواضعت عليها الاتجاهات التربوية الحديثة؛ لأنَّها مصطلحات مُستحدَثة، فلا يُسوَّغ البحث عنها في تراثنا التربوي بمنهج العثور. ولهذا، فقد كان المسلك الأسلم في دراسة مناهج التعليم في تراثنا يفتقر إلى البحث في الأُسس النظرية الضابطة لتنهيج التعليم في تاريخنا، وتقليب النظر في التجارب العملية في تدريس العلوم انطلاقاً من الدراسات العلمية والتاريخية التي اهتمَّت بدراسة هذه التجارب؛ وصفاً، وتحليلاً أو نقداً، على أنْ يكون القصد من هذا المسلك هو تحصيل صورة كلية عن مناهج التعليم ومرتكزاتها العلمية والتربوية وتطوُّرها على مَرِّ التاريخ، لا الظفر بحدٍّ جامع لهذه المناهج.

إنَّ البحث في قضايا التراث التربوي الإسلامي أو في أحد موضوعاته، مشروطٌ بالنظر إلى التراث بكليته، "بوصفه بِنيةً من ثلاثة عناصر؛ العنصر الأول: الفكر التربوي الذي استندت إليه الممارسة التربوية والتعليمية، والعنصر الثاني: هو الممارسة التربوية نفسها، أمّا العنصر الثالث فهو السياق التاريخي؛ مكاناً، وزماناً، وأحوالاً."(١)

والنظر الفاحص في الأُسس النظرية لمناهج التعليم في تراثنا يحيلنا إلى خصيصة امتازت بها هذه المناهج، هي وثوقية الصلة بالعلوم وخصائصها المنهجية والمعرفية، بحيث يُمكِن القول: إنَّ الإنتاج الفكري وما عرفه من تطوُّر يُمثِّل أساساً معرفياً مرجعياً لمسالك التعليم، بوجهٍ يتعذَّر معه استقلال النظر في هذه المسالك دون أنْ يوازيه نظر في العلوم التي كانت موضوعاً للتعليم من حيث: مصادرها، ومناهجها، ومدارسها، وتطوُّرها، والعلاقة بين فروعها، وجهود الرجال في تأسيسها وتشييد صروحها.

وهكذا، اصطبغت مناهج التعليم في تراثنا بصبغة علمية، بحيث تولَّدت مدارس تربوية من رحم المدارس الفكرية التي عرفها تاريخنا العلمي، فكانت كل مدرسة فكرية تُمثِّل مدرسة

---

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه ولمحات من تطوره وقطوف من نصوصه ومدارسه**، سلسلة التراث التربوي الإسلامي (١)، فرجينيا وعمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز معرفة الإنسان للدراسات والأبحاث والنشر والتوزيع، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م)، ص١٠٦.

تربوية[١] مستقلة، لها منهاج تعليم خاص من حيث محتواه التعليمي، ومن حيث طرائق التدريس وأساليب التقويم. وتبعاً لذلك، تعدَّدت المدارس التربوية بتعدُّد العلوم، ومن أهمها: المدرسة الفقهية، والمدرسة الحديثية، والمدرسة الصوفية، والمدرسة الكلامية، والمدرسة الفلسفية في التربية، ومدرسة المُؤرِّخين.[٢] وقد تمايزت اجتهادات الدارسين في تسمية هذه المدارس وتصنيفها بناءً على اختلافهم في تصنيف مجالات المعرفة الإسلامية ومدارسها الفكرية، وخصائص كل مدرسة، وكذا تمايز المعايير التي يتوسَّلون بها في المقارنة بينها.

وتُعَدُّ مدرسة الحديث من أهم المدارس عنايةً بتقعيد القواعد، وترسيم الضوابط الحاكمة للعلم وطرائق تدريسه، وتقويم المُتعلّمين، ومنح إجازات التدريس.[٣] فإليها يرجع قَصَب السَّبْق في التمييز بين طرائق التحمُّل والأداء، فضلاً عن تفنُّن أهل الحديث في سبك اصطلاحات هذا العلم وتجلية أهله، وتشدُّدهم في قبول الروايات والأخبار. أمّا

---

(١) المدرسة في اللغة هي المكان الذي يتمُّ فيه التدريس أو التعليم، وتُطلَق كذلك على الطريقة أو المنهج أو المنحى أو المذهب أو الاتجاه أو التيار... الذي يعتمده عالِم أو مُفكِّر أو مجموعة من العلماء والمُفكِّرين في واحد من التخصُّصات. وقد عبَّرت كتابات المعاصرين عن مصطلح "المدرسة في التراث التربوي" بمصطلحات مُتعدِّدة، منها: التيار، والاتجاه، والفلسفة، والنظرية، والقطاع... وهذه الاصطلاحات -في مجموعها- تُوثِّق الصلة بالاتجاهات الفكرية (الأصول، والفقه، والفلسفة، والحديث، ...)؛ سواء من حيث التسمية التي تكون غالباً على وجه التطابق أو من حيث المناهج التعليمية التي كانت تُستمَدُّ من الخصائص المعرفية والمنهجية للعلوم. انظر:

- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه ولمحات من تطوره وقطوف من نصوصه ومدارسه،** مرجع سابق، ص٢٥٢-٢٥٥.

(٢) اقترح فتحي ملكاوي هذا التصنيف؛ إذ خصَّ الفصل الرابع من العدد الأول من سلسلة التراث التربوي لمسألة "مدارس التراث التربوي"، وأفرد فيه الحديث عن كل مدرسة من حيث نشأتها، وتطوُّرها، وأهدافها، وأهم مؤسساتها، ومراكزها العلمية، ونماذج من برامجها، ومناهجها، وطرائقها، وأساليبها التعليمية، وأمثلة من كتبها وأعلامها، فضلاً عن عرض موجز لأهم الدراسات المعاصرة التي تطرَّقت إلى هذا الموضوع، بمنهجٍ جمع بين الوصف والتحليل والنقد. وقد خلُص من ذلك إلى اختلاف الدارسين في تناول هذه المدارس من حيث التسمية والتصنيف. انظر:

- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه ولمحات من تطوره وقطوف من نصوصه ومدارسه،** مرجع سابق، ص٢٥١-٣٢١.

(٣) الخوالدة، ناصر. وعيد، يحيى إسماعيل. **تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها،** عمّان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٦م، ص٢٢.

المدرسة الفقهية فقد انمازت بالعناية بتنمية ملَكة النظر والاستنباط، والاجتهاد في التقعيد الفقهي، وتخريج الفروع على الأصول، والاشتغال على النوازل.

وبعيداً عن منطق المفاضلة بين المنهجين، فإنَّ المدرستين الفقهية والحديثية هما من أكثر المدارس التربوية شيوعاً وتأثيراً على مَرِّ التاريخ، وثمَّة تداخل كبير بينهما بناءً على تلازمية الأثر والنظر الشرعيين في استمداد المعرفة واستنباط الأحكام؛ إذ إنَّ جُلَّ أحكام الفقه ثابتة بالسُّنة.[1] ولّما كان المقام لا يتَّسع لعرض خصائص كل مدرسة والمقارنة بينها، فحسْبنا الإشارة إلى أنَّ مدارس التراث التربوي تتَّفق في المرجعية التربوية المُستمَدَّة أساساً من مقاصد القرآن الكريم وهداية السُّنة النبوية، وتتَّفق أيضاً في العناية بالأخلاق وآداب المُعلِّم والمُتعلِّم.

أمّا اختلاف هذا المدارس فمردُّه إلى اختلاف العلماء في طرائق التفكير، وما تكتنزه كل طريقة من قواعد وضوابط وخطوات إجرائية في التلقّي والاكتساب والتعلُّم. وهو اختلاف لا يلغي التقاسم المشترك بينها في الأُسس العلمية المُستنَد إليها في تنهيج عملية التعليم، وهي أُسس مُستمَدَّة من النظر في مسائل من موضوعات العلوم، أهمها: مسألة طرائق تصنيف العلوم، والجدل المنصبُّ على العلوم ذات الأولوية، والنظر إلى عمر المُتعلِّم، والترتيب المناسب لهذه العلوم في المناهج التعليمية، والتعليم والتدريب المُتعلِّقان باكتساب المهن والحرف العلمية في الحياة.[2]

وعلى الرغم من أهمية التأسيس النظري لمناهج التعليم في التراث، من حيث ارتباطها بالعلوم وبمناهج دراستها وتدريسها أو من حيث النظر في موضوعاتها الكفيلة بتنهيج فعل التعليم؛ فإنَّ هذه الجهود النظرية غير مُسعِفة في امتلاك صورة كلية عن هذه المناهج ما لم تقترن بإنعام النظر في التجارب التعليمية العملية في تاريخنا؛ لأنَّ "التدريس عند الأقدمين كان مهنة يغلب عليها الجانب العملي، ولم يكن الاهتمام كبيراً بالجانب النظري، لذلك لم

---

(١) نشير هنا إلى أنَّ بعض المُصنَّفات في التراث التربوي جمعت بين مدرستي الفقه والحديث من حيث مناهجهما وأساليبهما، مثل: "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" لابن جماعة، و"جامع بيان العلم وفضله" لابن عبد البر.

(٢) ملكاوي، فتحي حسن. **مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي**، سلسلة التراث التربوي الإسلامي (٣)، هرندن وعمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز معرفة الإنسان للدراسات والأبحاث والنشر والتوزيع، ط١، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م)، ص٦١-٦٢.

نلفهم يعتنون بذكر أهداف التعليم أو طرق التدريس أو أساليب التقويم، كما اعتنى بها المعاصرون، وليس معنى هذا أنَّ التعليم في القديم لم يكن خاضعاً لأهداف مسبقة أو كان خُلواً عن التقويم أو غير ذلك من عناصر المنهج التربوي."(١)

وحاصل ما تقدَّم، فإنَّ الجمع بين الدراسة النظرية لمسائل التعليم في التراث، والتفتيش في التجارب العملية فيه، وما عرفته من تطوُّرات، وما عانته من انكسارات، والبحث عن دعامات الإبداع التربوي في مراحل الإبداع العلمي والتربوي، وتتبُّع العلل التي أفضت إلى ضعْف مسالك التعليم وضعْف الملَكات؛ هذا الجمع هو الكفيل بالرفع من منسوب وعي الدارسين لهذه المناهج في تاريخنا، وهو الكفيل بنفض الغبار عن "قضية المنهج" في تراثنا التربوي، بوجهٍ يُسعِف في استئناف النظر الاجتهادي في نقد المناهج التربوية والتعليمية المعاصرة وتجديدها، برؤيةٍ مأصولة غير منقولة، تستصحب المرجعية التربوية الضامرة في فقه التربية الإسلامية، وتحفظ روح التفقُّه في الدين، وتراعي خصوصية الواقع في بناء المناهج وترسيمها، وفي دراستها وتدريس قضاياه.

- **خلاصات وملاحظات على مناهج التعليم في التراث:**

- إنَّ بحث المناهج التربوية في التراث هو من أعقد المجالات البحثية التي تتطلَّب طول نَفَس واستقراء، واستصحاب السياقات المُوجِّهة، والنبش في أسرار التجربة التربوية المُبكِّرة وما عرفته من تطوُّر؛ لأنَّ "الجانب التربوي المسكوت عنه؛ أي المُتضمَّن في الإنتاج المعرفي، وفي الممارسة العملية، هو أغزر وأكبر من المُصرَّح به، ويحتاج إلى استنطاق وتحليل وتقويم."(٢)

- تعذُّر الظفر بحدٍّ جامع لمناهج التعليم في التراث؛ لأنَّ التدريس عند المُتقدِّمين كان عملاً دائماً لا يُقبِل عليه إلّا المُقتدِر على ذلك، وليس بحثاً نظرياً بعيداً عن واقع الممارسة. ولم يكن هؤلاء في مسيس الحاجة إلى التفصيل في التدريس بوصفه علماً له

---

(١) صادقي، مصطفى. **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٦١-٦٢.

(٢) المرجع السابق، ص٣١.

أُسسه ونظرياته وقواعده ومبادئه واصطلاحاته؛ لأنَّ العناية به على هذا النحو جاءت استجابةً لحاجة الزمان وأهله؛ من: تغيُّر نظام الحياة، وقصور ملَكة التدريس، وضعْف مخرجات المناهج القائمة. والمبدأ أنَّ التقعيد النظري للعلوم تمليه الحاجة أولاً، وهو مبدأ مُطَّرد في العلوم كلها.

- إنَّ مناهج التعليم في التراث لم تنفكَّ بحالٍ عن طبيعة المناهج المُؤسِّسة لهذه العلوم، ومناهج التأليف فيها؛ فمنهج تدريس علم الحديث وثيق الصلة بمنهج علمائه في بناء مباحث هذا العلم تأسيساً وتأليفاً، ومنهج تدريس الفقه وأصوله ارتبط أشدَّ الارتباط بمناهج الفقهاء والأصوليين في بناء مباحث العِلمين والتأليف فيهما، وهو أمر ينسحب على العلوم كلها، بوجهٍ يُؤكِّد التعالُق بين بِنية العلوم ومناهج تدريسها.

- انتظام مناهج التدريس في تراثنا ضمن قوالب علمية مُنسجِمة مع الاتجاهات الفكرية الإسلامية، وما عرفته من تطوُّر وتنوُّع في تاريخنا العلمي، فكانت المدارس التربوية مُشاكِلة لهذه الاتجاهات على وجه التطابُق، ومن أبرز هذه المدارس: مدرسة الفقه، ومدرسة الحديث، ومدرسة الكلام، ومدرسة الفلسفة، ومدرسة التصوف والتربية الروحية، ومدرسة التاريخ والحضارة. ومع الإقرار بتعدُّد هذه المدارس التربوية وتفرُّعها، فإنَّ الصورة الكلية لمناهج التعليم في التراث لا تتضح إلّا بالنظر الكلي الحصيف في مجموع هذه المدارس.

- إنَّ القول بتعدُّد المدارس التربوية في التراث يعني وجود مناهجَ مُتعدِّدةٍ، لا منهجٍ واحدٍ مُطَّردٍ ممتدٍّ في الزمان والمكان؛ إذ تعدَّدت هذه المناهج، وتمايزت بتمايز المراحل التربوية في تاريخنا، وكانت مُتناغِمة مع تطوُّر العلوم والخبرات التربوية، وتفاوت الاجتهاد في قضاياها، بالموازاة مع التطوُّر السياسي والاجتماعي والاقتصادي؛ لأنَّ نُظُم التعليم هي جزء من النظام الاجتماعي العام. وبذلك، فلا يستقيم البحث في مناهج التعليم في تراثنا بمنطق التعميم، والمقتضى العلمي يقضي بأنْ يكون البحث -في نماذج منها- مُقيَّداً بمُحدِّدات زمنية ومكانية وموضوعية.

- **المنهج في الاصطلاح التربوي الحديث:**

ثمَّة تعريفات مُتعدِّدة للمنهج في الحقل التربوي التداولي الحديث؛ فالاتفاق على معنًى مُحدَّد للمنهج هو إحدى الإشكالات التي يقابلها المشتغلون في هذا المجال؛ إذ تسود أدبياته تعريفات مُتنوِّعة. والتباين في تحديد مفهوم "المنهج التربوي" راجع إلى تطوُّر الأبحاث والدراسات في المجال التربوي، وإلى اختلاف المرجعيات الفكرية والتربوية التي ينطلق منها الباحثون في تحديد هذا المفهوم.

وعلى وجه الإجمال، فإنَّ جُلَّ الدراسات لم تخرج عن اتجاهين بارزين في تعريف المنهج التربوي؛ الاتجاه التقليدي، والاتجاه الحديث. فالمنهج التربوي -وَفقاً للمنظور التقليدي- ينصرف إلى مجموع المعارف والمعلومات (الحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والنظريات) التي تُقدِّمها المدرسة أو الجامعة للطلبة؛ بُغْيَةَ إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين، والإفادة منها.(1) وهذا التحديد لا يُجلّي الحدود الفاصلة بين مفهوم المنهج والمفاهيم المُشاكِلة، مثل: المحتوى، والبرنامج، والمُقرَّر. وتبعاً لذلك، فقد شاع الاستدراك على هذا التعريف بمستدركات لخَّصت عيوبه في جعله المعرفة غايةً لا وسيلةً، وتجاهله خصائص الفئة المُستهدَفة، ونظره إلى الطالب بوصفه مُجرَّدَ مُتلَقٍّ لا أثر له في البناء التعليمي، فضلاً عن إهماله مختلف العمليات والأنشطة التعليمية، وإغفاله طرائق التدريس والتقويم والدعم في تعريف المنهج.(2)

وسعياً لتجاوز مظاهر القصور في هذا التحديد الضيِّق للمنهج؛ فقد تبلورت أفكار وتصوُّرات ودراسات علمية وتربوية، هدفت إلى صياغة مفهوم أكثر شمولاً للمنهج الدراسي، ينقله من دلالته الضيِّقة المنحصرة في التعبير عن جملة من المعارف إلى مجال أرحب، يُعرَّف بموجبه المنهج -وَفقاً للمنظور الحديث- بأنَّه "التخطيط الدقيق المُتكامِل الذي

---

(1) نجيب، محمد. **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 2013م، ص26.

(2) لمزيد من التفصيل عن الانتقادات التي وُجِّهت إلى مفهوم "المنهج" من منظور تقليدي. انظر:

- نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص26-28.
- لخصاصي، مصطفى. "**بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**"، السلسلة البيداغوجية (27)، الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر التوزيع، 2009م، ص9-11.

يرسم الاتجاه التعليمي العام، وهو يشمل الغايات والمرامي والأهداف التي تُترجَم إلىٰ مضامين ومُقرَّرات مع تحديدٍ لاستراتيجيات التعلُّم وطرقه ووسائله."[1]

وبحسب هذا التحديد، فإنَّ المنهج التربوي يتكوَّن من خمسة عناصر، هي:

- **الأهداف**: النتائج المنشودة من العملية التعليمية. وبعبارة أُخرىٰ، هي صياغات مُجرَّدة "تصف النتيجة الفعلية المراد تحقيقها من جزء من برنامج أو منهاج دراسي أو مجموعة من الدروس."[2] فهي تعبير وصفي لما ينبغي أنْ يفعله المُتعلِّم أو يكون قادراً علىٰ إنجازه عند نهاية منهاج أو برنامج أو درس تعليمي.
- **المحتوىٰ**: مجموع المعارف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يراد إكسابها للمُتعلِّم. وبتعبير أدق، هو "مجموع المعارف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والمهارات والاتجاهات والقيم الإسلامية الضرورية، لتحقيق أهداف المنهاج."[3]
- **طرق التدريس**: "مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمتسلسلة، لها علاقة بمادة دراسية تحاول تنظيمها وَفق منهج دقيق وواضح."[4] وبتعبير آخر، هي مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمتسلسلة التي تهدف إلىٰ تبليغ معارف ومهارات وقيم، وإكسابها للطالب؛ وهي أداة نقل المعارف وصقل المهارات وترسيخ القيم، وآلية للتواصل التربوي بين المُدرِّس والطالب.
- **الوسائل التعليمية**: وسائل الإيضاح أو المُعِينات التدريسية، سواء أكانت تقليديةً مثل اللوح والكتب الدراسية أم حديثةً مثل الوسائل التكنولوجية التي تساعد المُدرِّس علىٰ أداء مهامه، وتُمكِّن الطالب من حُسْن الفهم والاستيعاب.

---

(١) بوشوك، المصطفىٰ. "المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط"، **مجلة التدريس**، العدد (٧)، ١٩٨٤م، ص٥٤.

(٢) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ج٢، ص٦٧٧.

والمقصود تناوله في هذه الدراسة هو الأهداف العامة التي تنتظم مرحلة التكوين الجامعي في شُعَب التخصُّصات الشرعية ومسالكها بالجامعة المغربية، وكذلك أهداف الوحدات التعليمية المنصوص عليها في الوثائق التربوية المُنظِّمة لهذه المسالك التخصُّصية.

(٣) العمري، شوكت محمد. والنجار، إبراهيم محمد. **مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية**، صنعاء: وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٦م، ص١٢.

(٤) حليم، سعيد. **المرجع في كيفية التدريس**، سلسلة المنظومة التربوية في المغرب، العدد (٢)، ٢٠٠٩م، ص٢٠٥.

- **التقويـم التربوي**: مجموع الإجراءات والعمليات التي تهدف إلى الكشف عن مدى تحقُّق أهداف درس تعليمي أو وحدة دراسية أو مُقرَّر دراسي أو جزء منه، باستعمال أدوات القياس، مثل: الاختبارات الكتابية والشفهية، وأنشطة المراقبة المستمرَّة، والملاحظة. وقد يستهدف التقويم العملية التعليمية إجمالاً، للكشف عن مواطن القوة ومواطن الضّعْف فيها؛ سعياً لإصلاح مسار التعليم والتعلُّم وتطويره.(١)

ب- المنهج الجامعي:

إذا كان تعريف المنهج (تخطيط مُتكامِل يُحدِّد أهداف التعليم، ومحتواه مؤشِّر لطرائق التقويم وأساليبه) ينسحب أصالةً على المنهج الدراسي (ما قبل الجامعي)، فهل ينسحب المفهوم نفسه على التعليم الجامعي؟ وإلى أيِّ حدٍّ يُمكِن الاستناد إليه في تقريب مفهوم المناهج الجامعية لتدريس علوم الشرعية؟

- بين المنهج الجامعي والمنهج الدراسي:

إنَّ ما يدفعنا إلى مناقشة إشكال تعريف المنهج الجامعي هو الجدل الدائر في الأوساط الأكاديمية عن علاقة المنهج المدرسي بالمنهج الجامعي، وإشكالية الوصل والفصل بينهما. فقد أشار أبو بكر محمد إبراهيم إلى الاعتراض الشديد لبعض روّاد الفكر التربوي الغربي، وأبرزهم تيشلر Teichler، على سحب مفهوم "المنهج" في الاصطلاح التربوي الحديث على المنهج الجامعي، وتحجَّجوا في ذلك بالعلاقة اللصيقة بين التدريس والبحث العلمي في التعليم العالي، وبأنَّ إغفال هذه الخصوصية في التعليم الجامعي سيؤدي إلى وأد الابتكار والبحث في التعليم العالي بالنسبة إلى الأساتذة والطلبة.(٢)

يضاف إلى ذلك أنَّ الفوارق الكثيرة بين التعليم الجامعي والتعليم الدراسي دفعت بعض الباحثين التربويين إلى الإقرار باستحالة تقديم مفهوم دقيق للمنهج الجامعي استناداً إلى الأدبيات التربوية التي اهتمَّت بالمنهج الدراسي. وفي هذا السياق، نفى أحمد أوزي وجود "مناهج جامعية بهذه التسمية، وإنَّما هناك نماذج من المناهج وأساليب التعليم والتعلُّم

(١) طويلة، عبد السلام. **التربية الإسلامية وفن التدريس**، القاهرة: دار السلام، ط١، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م)، ص٢١٠.

(٢) إبراهيم، أبو بكر. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٧م، ص١٨٩.

المُتعدِّدة بتعدُّد خلفياتها العلمية النظرية (...)، وأنَّ البحث في المناهج الجامعية لا يعدو أنْ يكون مقاربةً للنماذج البيداغوجية السائدة في التعليم الجامعي."[1]

إنَّ من أهم مسوّغات دعاوىٰ استقلال المنهج الجامعي في التعريف الحرصَ علىٰ استبعاد معالجة مناهج التعليم العالي علىٰ شاكلة المناهج المدرسية، وحفظ الحُرِّية الأكاديمية في البحث والتدريس. ومن ثَمَّ، فإنَّ تغليب الضبط المنهجي سيضرب -لا محالة- هذه الخصوصية في مقتل.

ولكن، ومع تطوُّر البحث التربوي في التعليم العالي، أخذت المفاهيم المتداولة في بحث المناهج الدراسية حيِّزاً في جهود مثيلة في دراسة مناهج التعليم العالي، ومُسوِّغ ذلك أنَّ البيداغوجيا الجامعية[2] تعمل بالمنطلقات نفسها النظرية والتربوية الواسعة التداول في نظرية المناهج التربوية؛[3] لأنَّ التسليم بوجود فوارق بين التعليم المدرسي والتعليم الجامعي "لا يُسوِّغ القول بعدم الحاجة إلىٰ منهج تربوي في التعليم الجامعي، وإنَّ الحاجة إليه مُتعلِّقة بالتعليم في المراحل المُتقدِّمة علىٰ الجامعة؛ إذ ليس هنالك عمل ناجح دون خطة مسبقة واضحة المراحل والخطوات، والاختلاف بين المنهجين، إنَّما يكون في الخصائص والقضايا

---

(١) أكَّد أوزي أنَّ التعليم الجامعي مُؤطَّر أساساً بنموذجين بيداغوجيين: نموذج بيداغوجي مُتمركِز حول المُتعلِّم، وفيه تتجه جهود المُدرِّس إلىٰ تحفيز المُتعلِّم (الطالب) علىٰ تدبير تعلُّماته بنفسه، عن طريق الاكتشاف، وتحليل المعلومات وتركيبها، وحلِّ المشكلات. نموذج بيداغوجي مُتمركِز حول المُدرِّس، وفيه يكون الطالب مُجرَّدَ مُتلَقٍّ غيرَ مُسهِم في بناء التعلُّمات، ولعلَّ هذا النموذج هو السائد في الأوساط الجامعية. انظر:

- أوزي، أحمد. **مقابلة علمية**، بتاريخ ٢٨ يونيو ٢٠١٥م، صفحة (٤٦٣) من هذا الكتاب.

(٢) تُعرَّف البيداغوجيا الجامعية بأنَّها "حركة فكرية تهتمُّ بالمشاكل التربوية المطروحة بالتعليم العالي، فتتناولها بالدرس والتحليل والتمحيص؛ قصد إيجاد الحلول الملائمة لها؛ ذلك أنَّ أهدف البيداغوجيا الجامعية هي تحسين مردودية التعليم عن طريق تطوير العمل التربوي بالجامعة." انظر:

- أوزي، أحمد. **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م)، ص٥٣.

(٣) تُعرَّف نظرية المناهج التربوية بأنَّها "مجموعة من المبادئ التي تُسْفِر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته، ودراسة المُتعلِّم وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه، والتي تنعكس علىٰ أهداف المنهج ومحتواه، وتُحدِّد العلاقة بين المحتوىٰ والمُتعلِّم واستراتيجيات التدريس، وغير ذلك من مُقوِّمات العملية التعليمية، سواء علىٰ مستوىٰ القرارات الاستراتيجية أم علىٰ مستوىٰ القرارات الديداكتيكية." انظر:

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي. **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م، (بتصرُّف يسير).

التفصيلية لا في ذات المنهج."[1]

إنَّ خصوصية الجامعة لا تُسوِّغ القول باستقلالها عن النسق الفكري الذي يُعْنىٰ بدراسة المناهج التربوية من حيث: أُسس بنائها، وترسيمها، وتقويمها، وتطويرها، في مجالات البحث النظري أو في مجال الممارسة التعليمية العملية؛ لذا كان البحث في المناهج الجامعية مُفتقِراً إلىٰ الاغتراف ممّا راكمه البحث التربوي في مجال المناهج، ومن شأن ذلك أنْ يُسهِم في تنهيج النظر في إشكالاته العلمية والتربوية، وأنْ يُوثِّق صلته بمختلف مستويات التعليم ومسالكه، بما يعود نفعه علىٰ النظام التعليمي العام، وأنْ يدعم الجهود البحثية القاصدة تطوير نظرية المنهج التربوي، ويرسم دعامات تحفظ مكانة الجامعة ووظائفها الاجتماعية ورسالتها الحضارية.

- المنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة؛ محاولة للتعريف:

تأسيساً علىٰ ما سبق، فإنَّ المنهج الجامعي لا يستقل في تعريفه علىٰ ما استقرَّ عليه النظر التربوي في تعريف المناهج التربوية. بيد أنَّ تعريف هذه المسالك التخصُّصية يتعيَّن فيه مراعاة فلسفة التعليم العالي وأهدافها العامة، وطبيعة العلوم المدروسة، ومواصفات الفئة المُستهدَفة، وكذلك استصحاب الوظائف العلمية والرسالة الحضارية للجامعة.

وفي ظلِّ الاهتمام المتزايد بالضبط المنهجي للتعليم العالي، أضحىٰ المنهج في التعليم العالي "يوصف عن طريق تحديد الأهداف الأساسية، ومحتوىٰ كل المُقرَّرات بطريقة مستقلة، وتحديد كيفية تتابعها وتسلسلها، إضافةً لتحديد مُقرَّرات الاختيار، وكيفية الامتحان والتقويم، وما إلىٰ ذلك. مع ملاحظة أنَّ المنهج، في هذه الحالة، لا يشير دائماً إلىٰ كل تفاصيل المحتوىٰ الدراسي في مجال معين؛ إذ يكفي تحديد الموضوعات الأساسية، ومجالات الدراسة؛ علىٰ أنْ يقوم الأستاذ الجامعي بدور أساس في ملء تلك الفراغات من خلال توظيفه لخبراته، وقراءاته المستقلة."[2]

---

(١) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٥٤، وانظر أيضاً:

- المروني، المكي. "البيداغوجيا الجامعية"، **مجلة التدريس**، العدد (١٧)، ١٩٩١م، ص١١٠.

(٢) إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص١٩٠.

إنَّ أهم ما يُميِّز التعليم الجامعي هو أنَّ الترسيم التربوي لأهدافه وبرامجه لا يخضع لمنطق التفصيل الذي يُقيِّد حركة الاجتهاد التربوي، بحيث يكون للأستاذ سَعةٌ في تنزيل المقاصد، واختيار المضامين والوسائل والأساليب المُسعِفة علىٰ تحقيقها، بوجهٍ يُحرِّره من قيود توحيد المضامين والأساليب، ويدعوه إلىٰ الاجتهاد المُنضبِط لأُسس التدريس الفاعل وقواعده، وهي سَعةٌ لا تُخرِج التدريس بالتعليم العالي من دائرة الضبط المنهجي للدرس الجامعي.

وتبعاً لذلك، فإنَّ الاجتهاد في تعريف منهج تدريس علوم الشريعة الجامعي مشروط بمراعاة خصوصية المرحلة الجامعية في مستويات التعليم الأكاديمي العام، وخصوصية أهدافه التي تنطلق من رسالة الجامعة، وخصوصية المحتوىٰ المُدرَّس الذي يرتبط بالمعرفة الشرعية المُتخصِّصة، وخصوصية طرائق التعليم وأساليب التقويم التي ينبغي أنْ تتَّسم بمستوًىٰ من الإبداع والدقَّة والإتقان، وفسح المجال أمام الطالب لولوج مجال التخصُّص الشرعي، والتعمُّق فيه، واكتساب المهارات اللازمة للتفوُّق والإبداع العلمي.

فمناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة يجب أنْ تنطلق من أهداف واضحة يُحدَّد بحسبها محتوىٰ التدريس الذي ينتظم مُقرَّرات دراسية، ويجب أيضاً تحديد طرائق التعليم وأساليب التقويم علىٰ نحوٍ يُوائِم طبيعة العلوم المدروسة، وخصوصية الفئة المُستهدَفة. إذن، فلا غِنًىٰ عن استصحاب هذه المُكوِّنات الثابتة في نظرية المنهج التربوي؛ لأنَّها "تُؤسِّس بالفعل أداة منهجية -فنية في المقام الأول- تخدم العملية التربوية، وتُحقِّق أغراضها وَفقاً للطريقة التي يُنظَر بها للتربية من مجتمع إلىٰ آخر."[1]

ولا شكَّ في أنَّ هذا النظر الجامع إلىٰ مسالك التعليم الشرعي الجامعية، الذي يشمل هذه العناصر؛ سيُفضي إلىٰ رؤية نسقية لمُكوِّنات الفعل التعليمي، التي تُبرِز مظاهر التفاعل بين عناصر المنهج، وتكشف عن عوامل التأثير والتأثُّر بينها؛ لأنَّ المقاربة التجزيئية لهذه العناصر لا تُثمِر تقويماً موضوعياً للدرس الشرعي، ولا تُنتِج تطويراً علمياً حصيفاً له. فلا يستقيم النظر في المحتوىٰ المعرفي بمعزل عن أهداف هذه المسالك، ولا يُسعِف النظر التقويمي في طرائق التدريس بمعزل عن طبيعة المعرفة التي تُدرَّس، ولا يُمكِن تطوير نظام الاختبارات التقويمية دون أنْ يوازيه تجديد في أساليب التعلُّم ووسائله.

(١) المرجع السابق، ص١٩٤.

وتأسيساً على ما سبق، يُمكِن تعريف المنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة بأنَّه تخطيط شامل مُتكامِل، يُؤطِّر مسالك الدراسات الشرعية في الجامعة، ويتضمَّن أهدافاً ومحتوًى وطرائقَ للتدريس والتقويم، ويتغيّا ترقية المدارك العلمية والمنهجية للطالب، وإعداده نظرياً وعملياً؛ ليكون في مستوى البحث في هذه العلوم، قادراً على توظيف مُكتسَباته في الاستجابة لحاجات المجتمع العلمية والتعليمية والدينية والتربوية والاجتماعية، ومُبلِّغاً لدين الله على بصيرة.

٢- مفاهيم مركزية:

سيقتصر الحديث في هذا السياق على مفهومين مركزيين، هما: تقويم المنهج، وتجديد المنهج، وعليهما سيكون مدار هذه الدراسة.

أ- تقويم المنهج :

التقويم لغةً يعني أمرين؛ الأول: بيان قيمة الشيء، والثاني: تصحيح الخطأ فيه وتعديله.[(١)] وينسحب مفهوم "التقويم" في المجال التربوي على مختلف العمليات التشخيصية والتصحيحية في العملية التعليمية، سواء تعلَّق الأمر بتقويم تعلُّمات المُتعلِّم أو تقويم المنهج الدراسي أو تقويم النظام التعليمي كاملاً.

وهنا يُعرَّف تقويم المنهج بأنَّه "الوسلية التي يُمكِن بوساطتها تعرُّف مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التعليمية، والكشف عن مواطن القوة ومواطن الضّعْف في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يُحقِّق الأهداف المُتوقَّعة، وهو عملية تشخيصية علاجية ووقائية."[(٢)] وهو بهذا التحديد يختلف عن تقويم مُكتسَبات المُتعلِّم، من حيث: الهدف، والقرارات الصادرة عن كلٍّ منهما.[(٣)]

---

(١) ورد في "اللسان" أنَّ التقويم مأخوذ من الجذر (ق، و، م) أو من الفعل (قَوَّمَ). وقوَّم الأمر؛ أي أزال عوجَه وأقامه، وقِوامُ الأمر: نظامُه وعمادُه، وقوَّم البضاعة؛ أي قدَّرَها، والقيمة: ثمنُ الشيء بالتقويم، والتقويم يعني: الاستقامةَ، والاعتدال. انظر:
- ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ص٤٩٩-٥٠٠.

(٢) عبد الحميد، مصطفى صلاح. **المناهج الدراسية: عناصرها، وأسسها، وتطبيقاتها**، الرياض: دار المريخ، ١٤٢٥هـ، ص١٧٩.

(٣) إذا أُريد إصدار قرارات عن تحديد المسار التعليمي للطالب وقبوله في الدراسة أو ترقيته، فالمقصود هو تقويم مكتسبات الطالب. أمّا إذا كان القصد إجراءات تعديلات معينة في المنهج أو إضافة مادة جديدة، فالأمر هنا يتعلَّق =

والقصد من تقويم المنهج هو الحكم على مدى جودة مدخلاته وعملياته ومخرجاته، بتحديد نقاط القوة والقصور التي يكشف عنها النظر التقويمي بوصفه وسيلةً للحكم على كفاءة العملية التعليمية كلها، بما في ذلك كفاءة المُعلِّم، والمُتعلِّمين وتفاعلهم مع الخبرات المتاحة، وطرائق التدريس واستراتيجياته ومُعِيناته المستخدمة؛ ففي ضوء العملية التقويمية، تُراجَع الخطوات كلها من البداية.(1)

فتقويم المنهج، إذن، هو عملية تهدف إلى "تقدير جدارته أو جدواه أو كليهما معاً؛ من أجل المساعدة في اتِّخاذ قرار صائب بشأنه؛ حذفاً أو تعديلاً أو تغييراً."(2) وتقدير جدارة المنهج (التقويمي الداخلي) هو تقويم نظري يُعْنى بتقدير مدى مراعاة المنهج للمواصفات والمعايير السليمة في أُسسه ومُكوِّناته وعناصره. أمّا تقويم الجدوى (التقويم الخارجي) فيهتم بتقدير جدوى المنهج من حيث فائدته في العملية التعليمية عند تطبيقه على أرض الواقع.

وردفاً عن ذلك، فإنَّ تقويم مناهج التدريس الشرعي الجامعي ينسحب على مجموع العمليات والإجراءات التي يراد بها تقويم جدوى هذه المناهج وجدارتها، وذلك بتقدير مدى وفائها بأُسس بناء النُّظُم التربوية ومرتكزاتها، وتشخيص أهدافها ومُقرَّراتها وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وتعيين مواطن القوة والضّعْف؛ بُغْيَةَ تكوين صورة واقعية عن هذه المسالك، تُسعِف في اتِّخاذ قرارات بخصوصها؛ تعديلاً، وتطويراً، وتحسيناً.

ب- تجديد المنهج:

التجديد في اللغة هو إعادة الشيء إلى حالته الأولى بعدما طرأ عليه ما أبلاه؛ فإنَّ "الجِدَّة هي نقيض البِلى، ويقال شيء جديد، وتجدَّد الشيء صار جديداً وهو نقيض الخلق، وجدَّ الثوب يجِدُّ (بالكسر) صار جديداً، والجديد ما لا عهد لك به."(3)

= بتقويم المنهج. انظر:

- الشيخ تاج السر، عبد الله وآخرون. **القياس والتقويم التربوي**، بيروت: مكتبة الرشد، ط٢، ١٤٢٥هـ، ص٩٤.

(١) بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٨١.

(٢) الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي**، الرياض: مكتبة الشقري، ١٩٩٨م، ص٢٦٠.

(٣) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج١، ص٥٦٢-٥٦٣، مادة: (جدد).

فالتجديد في مجال الفكر أو الأشياء على السواء هو إعادة الفكرة أو الشيء الذي بَلِيَ أو قَدُمَ إلى حاله الأول،[1] وليس معناه تغيير القديم أو الاستعاضة عنه بشيء آخر مُستحدَث مُبتكَر، وإنَّما "هو محاولة العودة به إلى ما كان عليه يوم نشأ وظهر، بحيث يبدو مع قِدمه بأنَّه جديد؛ وذلك بتقوية ما وهي منه، وترميم ما بَلِيَ، ورَتْق ما انفتق، حتى يعود أقرب ما يكون إلى صورته الأولى."[2] فظهر أنَّ المراد بتجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة هو العودة بها إلى الأصول التربوية التي أَسَّس لها الوحي، وأرست معالمها التجربة المُبكِّرة في التعامل مع علوم الوحي؛ تدريساً، ومُدارَسةً، وتربيةً، وتعليماً، وامتثالاً.

وتجديد المنهج بوصفه جهداً فكرياً، لتجويد الدرس الشرعي لا يخرج عن معنى الاجتهاد الفكري العام الذي يعني "إحياء الاجتهاد فيه، والرجوع إلى منابعه الأصيلة، والتحرُّر من الجمود والتقليد، والنظر في التراث نظرةً نافذةً للاستفادة من إيجابياته، وتفادي مواضع الخلل فيه."[3]

ولا يقتصر التجديد على الإفادة من الأصول العلمية والتربوية في تراثنا، بل المطلوب هو التوليف بينها وبين حسنات الفكر التربوي الحديث، بمنهجٍ مُتكامِل يُسعِف في استجابة المناهج الحالية لحاجة الأُمَّة، مع ما يتصل بذلك من ضرورة الإفادة من التجارب الجامعية الناجحة في حاضرنا. فالقصد من الاهتمام بدراسة التراث هو توزين أهميته في تخطيط فكر تربوي معاصر، وألّا نكون أسرى لأقوال السابقين وتجاربهم ومناهجهم وطرائقهم، بل نبني عليها، ونأخذ منها ما تشتدُّ الحاجة إليه في بناء البدائل التربوية، ويكون "التراث مصدراً من مصادر الفكر، لا نبخسه ما يستحق، ولا نجعله يصادر المواقع الأُخرى."[4]

---

(١) سلطان، جمال. **تجديد الفكر الإسلامي**، الرياض: دار الوطن، ط١، ١٤١٢هـ، ص١٣.

(٢) القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع السنة النبوية؟**، القاهرة: دار الشروق، ط٢، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م)، ص٥٦.

(٣) المرجع السابق، ص٥٦.

(٤) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص٢٦، ص٥٦.

فلا يُراد بالاجتهاد الانغلاق في دائرة التراث التربوي، وعدم الإفادة من الدراسات التربوية الحديثة؛ لأنَّ من مقتضيات تجديد المنهج الإبقاءَ على جوهره الماثل في روح التفقُّه ومقاصده ووظائفه الكبرى، وترميم ما أصابه من عوامل القصور والتقصير، وتحسين مداخله وتيسير سُبله؛ إحياءً للعلم في الأُمَّة، وتوجيهاً لمسالك التلقّي، وخدمةً لمقاصد الدين، بما يراعي حاجات الزمان وأهله.

وتحقيق هذا المقصد مُرتهِن كذلك بمراعاة واقع التنــزيل ومناطاته، وطبيعة التعليم الجامعي المعاصر وما يقتضيه من أُسس علمية ومنهجية وتربوية يتعيَّن الاستناد إليها في بناء المناهج وترسيمها وتجديدها، "فكلما نجحت الجامعة في أداء دورها المنوط بها، على النحو الذي يتَّفق والقواعد الأكاديمية الثابتة، قدَّمت إلى المجتمع خدماتٍ نافعةً ودعماً قوياً يُعزِّز جهود القائمين على شؤونه في مختلف ميادين البناء والنماء."(1)

وبناءً على ما سبق، فإنَّ المقصود بتجديد مناهج تدريس علوم الشريعة لا يخرج عن معنى الاجتهاد الفكري في إحياء ما اندرس من الأصول التربوية التي أَسَّس لها الوحي، وأرست معالمها تجارب علمائنا في التربية والتعليم، بنهجٍ قائم على التحرُّر من التقليد والجمود، يستصحب هذه الأصول، ويُغْنيها بموارد الفكر التربوي الحديث، وبما حقَّقته التجارب الجامعية الناجحة، ويُوثِّق صلة هذه المناهج بخصائص علوم الشريعة ووظائفها، ويربطها بحاجات الأُمَّة؛ أملاً في جودة المنهج في ذاته ومخرجاته.

ثانياً: قضايا التقويم وإشكالاته

قصْدنا في هذا السياق هو التأسيس النظري لبعض القضايا النظرية العلمية والتربوية ذات الصلة بتقويم مناهج التعليم الشرعي الجامعي وتجديدها، من قبيل: وظائف التقويم، والحاجة إليه، وعلاقته بالتجديد المنشود لهذه المناهج، وأهم عوائق النظر التقويمي وإشكالاته.

---

(1) التويجري، عبد العزيز بن عثمان." الجامعة ومستقبل العالم الإسلامي"، **مجلة الجامعة**، العدد (1)، (1419هـ/ 1998م). جمع هذا العدد أعمال ندوة: "الجامعة وقضايا الأمة الإسلامية"، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط: مطبعة المعارف، 1999م.

١ – وظائف التقويم وأدواته:

أ- في ضرورة التقويم والحاجة إلى التجديد :

– ضرورة تقويم المنهج:

إنَّ التقويم التربوي ضرورة بناء وبقاء، وهو أحد عناصر المنظومة التعليمية، والمُوجِّه الرئيس لنموِّها وتطويرها، والمُشخِّص لمواطن القوة ومناحي القصور فيها؛ لما يُوفِّره من معلومات مُسعِفة في نقد مسالك التعليم؛ تطويراً لمواطن قوتها، وعلاجاً لأوجه القصور، وشمولاً لكل عناصرها، من حيث: الأهداف العامة، ومدى ارتباطها بأهداف المجتمع وحاجاته، والمناهج المدرسية، وأدوات التدريس المختلفة، والأنشطة التربوية، والمُعلِّم وكفايته، إلى غير ذلك من مُكوِّنات المنظومة التربوية.

ونحن في مسيس الحاجة إلى تقويم يهدف إلى التحقُّق من جودتها في ذاتها ومخرجاتها. فالتقويم هو قلب أيِّ نظام تربوي أو تعليمي؛ إذ يتوقَّف تحديد مدى نجاح هذا النظام أو فشله على عملية التقويم، ويتوقَّف إصدار الحكم على مدى جودة المدخلات والعمليات والمخرجات الخاصة بهذا النظام على الدقَّة والإتقان لعمليات التقويم التي تُنفَّذ في هذا الإطار. ويُمكِن القول: إنَّ التقويم التربوي هو النظام التربوي أو التعليمي نفسه؛ لأنَّ تطوير هذا النظام وما شابهه لا يتمُّ إلّا بتقويمه تقويماً شاملاً ومستمراً.

فإذا تقرَّرت أهمية التقويم في الأنظمة التربوية، فإنَّه يكون آكداً في مجال تدريس علوم الشريعة، بوصفه ضرورةً شرعيةً وحضاريةً واجتماعيةً؛ لأنَّ هذه المناهج هي من أكثر مسالك التعليم حاجةً إلى النظر المُتكرِّر والمراجعة الدائمة، لارتباطها بالمعرفة الشرعية والقيم الإسلامية؛ تحصيناً لها من الزيغ عن قصد الشارع، ومقاصد تعليم العلوم في الإسلام، وحرصاً على استقامة منهج التدريس المنوط به تخريج الكفاءات الشرعية القادرة على تحمُّل مسؤولية تبليغ رسالة الإسلام على بصيرة، والتأثير الفاعل في أرض الاستخلاف.

إنَّ الحاجة إلى تقويم مناهج التدريس الشرعي في الجامعة تقوم على واجب مراجعة هذه المؤسسات بوصفها "المنطلق الأساسي للفكر الإسلامي، وميدان إعداد العلماء والدعاة، الذين يُؤمَّل منهم الإسهام الأكبر في إخراج الأُمَّة من أزمتها، والمحافظة على أصالة هُويتها، وسلامة

توجُّهها، وتصحيح ما قد يصيب مسيرتها من انحراف، وقيادة المجتمع الإسلامي والإنساني نحو تحقيق السعادة التي أرادها الله للإنسان في الدنيا والآخرة."[1]

وتقويم هذه المناهج هو امتداد لجهود الإصلاح في تاريخنا وحاضرنا؛ ليقين أهل العلم والمُصلِحين أنَّ إصلاح واقع الأُمَّة لا يستقيم دون إصلاح مؤسسات التعليم الديني، فجعلوا هذه المؤسسات محوراً أساسياً من محاور الإصلاح والنهضة. وكانت لجهود العلماء والمُصلِحين من أمثال محمد عبده، ومحمد رشيد رضا، وخير الدين التونسي، ومحمد الطاهر ابن عاشور، وعبد العزيز الثعالبي، وابن باديس، إسهامات جليلة في هذا الميدان.[2]

لأجل ذلك؛ "فإنَّ القيام بالمراجعة الدائمة والمستمرَّة لعلوم الشريعة ومناهجها وواقع مؤسساتها، لا بُدَّ أنْ يأخذ من الاهتمام نصيباً يتناسب وحجمها وآثارها في العقلية والنفسية المسلمة."[3] وهذه المراجعة ضرورة مُلِحَّة في عصرنا الحالي الذي يتَّسم بالتدافع القيمي والمعرفي؛ فأُمَّتنا الإسلامية لا تعاني خَصاصاً في المعرفة الإسلامية، وإنَّما تعاني عوزاً كبيراً في مناهج نقل هذا التراث المعرفي إلى الأجيال المتعاقبة، وَفق مناهج رصينة، تحفظ خصيصة الإسناد التي ميَّزت أُمَّة رسول الله ﷺ.

وقد "آنَ الأوان للقيام بمراجعة شاملة لهذه المدارس؛ غاياتٍ، وأهدافَ مناهج، ومضامينَ... مُدرِّساً ومدرِّسةً... وطالباً وطالبةً...كي نستطيع أنْ نجعل هذه المدارس بالفعل قادرةً على أداء مهمتها... وعلى سدِّ هذه الثغرة التي تحتاجها الأُمَّة... قادرةً على إنتاج الإنسان المسلم الرسالي المُدرِك لأهدافه، ولغاياته، المُرتبِط بأُمَّته وعقيدته سلوكاً ومنهاجَ حياة، القادر على أنْ يُسهِم في إعادة بناء هذه الأُمَّة ووضعها المكان اللائق بها، المُدرِك لكل هذه الأهداف."[4]

---

(١) ملكاوي، فتحي حسن. وأبو سل، محمد عبد الكريم (محررين). **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م)، ص٢٠.

(٢) المرجع السابق، ص٢٠.

(٣) المرجع السابق، (البيان الختامي للمؤتمر)، ص٩٨.

(٤) العلواني، طه جابر. مقدمة أبحاث مؤتمر: "**المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة**"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والجمعية العربية للتربية الإسلامية، ط١، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م)، صفحة (و).

ومن جهة أُخرىٰ، فإنَّ تقويم الدرس الشرعي في الجامعة هو استجابة لدعاوىٰ المراجعة الشاملة والموضوعية لها، التي تكمن في رؤىٰ المهتمين والقيِّمين والفاعلين من الأساتذة والعلماء والطلبة الباحثين، وتشترك في الحكم بقصور هذه المناهج عن بلوغ مقاصدها. إذ "ما تزال مناهج تدريس العلوم الإسلامية والعلوم المُتعلِّقة بها قاصرة عن بلوغ هدفها في تكوين الملَكة الشرعية للطالب، والارتقاء بها إلىٰ مستوىٰ الإبداع والابتكار (...، وهي)[1] بحاجة إلىٰ مزيد من المراجعة والإصلاح، علىٰ مستوىٰ الشكل والمنهج والمُقرَّر أو المحتوىٰ، والحجم الساعي، ونوعية الطالب، وكفاءة المُعلِّم."[2]

والمطلوب أنْ تكون مراجعة نُظُم التعليم الشرعي مبنيةً علىٰ رؤية نسقية شاملة، لا تستبعد مجالاً من المجالات التعليمية والتربوية والإجرائية والتنظيمية المُتَّصِلة بهذه النُّظُم، بوجهٍ يستهدف مختلف جوانب المنهج وأنشطته؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتتبُّعاً، وتقويماً.

- في الحاجة إلىٰ تجديد المنهج:

إنَّ القول بتجديد مناهج تدريس علوم الشريعة له موجبات علمية وتربوية واجتماعية واقعية، منها:

التجديد سُنَّة كونية مُطَّرِدة:

التجديد سُنَّة إلهية مُطَّرِدة لا يتخلَّف عنها مجال من المجالات المُتَّصِلة بالإنسان المُكلَّف. فلا أعظم من دين الله الهادي إلىٰ سبيل الرشاد، المُحقِّق لمصلحة الإنسان في الدارين، وهو بهذه المنزلة خاضع لسُنَّة التجديد كما نطق بذلك مُعلِّم البشرية ﷺ: "إنَّ الله عزَّ وجلَّ يبعث لهذه الأُمَّة علىٰ رأس كل مئة سنة مَنْ يُجدِّد لها دينها."[3] وتجديد مناهج

---

(١) ما بين القوسين لا أصل له في نص الاقتباس الأصلي.

(٢) لدرع، كمال. "تجربة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية في مجال التكامل المعرفي-نظرة تقويمية نقدية"، ورقة علمية قُدِّمت في مؤتمر: "التكامل المعرفي ودوره في تمكين التعليم الجامعي من الإسهام في جهود النهوض الحضاري في العالم الإسلامي"، الذي نظَّمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بالتعاون مع جامعة أبو بكر القائد/ تلمسان (الجزائر)، وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الجزائر عام ٢٠١٠م، وقد نُشِرت أبحاثه في كتاب جماعي حمل عنوان: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٣٧١.

(٣) أبو داود، سليمان بن الأشعث الأزدي السجستاني (توفي ٢٧٥هـ). **سنن أبي داود**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قروبللي، دمشق: دار الرسالة العلمية، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م)، كتاب: الملاحم، باب: ما يذكر في قرن المائة، ج٦، حديث رقم ٤٢٩١، ص٣٤٦.

التدريس الشرعي، إنَّما يندرج ضمن هذا الأصل العام المُطَّرِد في الدين بما يقتضيه واقع الحال وخصوصية التعليم المعاصر.

إنَّ تجديد مسالك الدرس الشرعي يمليه -بحسب ما قرَّره ابن عاشور- "تغيُّر نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالَم؛ تغيُّر استدعى تبدُّل الأفكار والأغراض، والقيم العقلية. وهذا التغيير قد استدعى تغيُّر أساليب التعليم، ومقادير العلوم المطلوبة، وقيمة كفاءة المُتعلِّمين لحاجات زمانهم، كل ذلك نشأ سريعاً، وسار سيراً فسيحاً، والمسلمون -ولا سيما أهل العلوم الإسلامية- في سبات عميق حال دونهم ودون إصلاح برامج تعليمهم."(١)

وبذلك يكون مطلب التجديد مُتناغِماً مع السُّنة الإلهية، ومستجيباً لمقتضى واقع الحال ومشكلاته وتحدياته؛ لأنَّ "خصوصية هذا الزمان لا بُدَّ أنْ تُراعى كما يجب أنْ تُراعى أحوال أهله، وهذا شيء عمل به الأقدمون، فما فتئوا مراعين لأحوال الأزمنة والناس، وما طرأ عليهم من تغيير عمَّن سبقهم."(٢)

وإذا كانت الحاجةُ إلى فقه التربية الذي أَسَّس له الوحي، وأثبتت التجارب التربوية في تراثنا فائدته وجدواه قائمةً، وإنْ تغيَّرت الطرائق والوسائل التربوية؛ فإنَّ "مناهج التعليم ووسائله ليست خاضعةً للتوفيق، ولا بمرسوم بياني لآحاد العلماء؛ سواء كان مُتقدِّماً أو مُعاصِراً. وعليه، يكون الأصل فيها ما تُثبِت التجربة نجاحه، وما يتوافق مع قدرات المخاطبين، ومن فقه ذلك تمام الفقه لم يجد حرجاً في نقد أيِّ منهج من مناهج التعليم قديماً كان أو حديثاً، بقصد تحديثه وتطويره أو حتى إلغائه إنْ أعلن عُقمه وعدم إنتاجه."(٣)

وعليه، فإنَّ مناهج التعليم توسَم بصفة التطوُّر، ومن البدهي أنْ نجد الحاجة إلى تجديدها بإعادة ترميمها وإغنائها ببعض الأساليب والطرائق على الوجه الذي يُحقِّق مقاصد التربية والتعليم الثابتة في التصوُّر الإسلامي.

---

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٠٤.

(٢) السريري، مولود. **القانون في تفسير النصوص: بيان مناهج وقواعد وضوابط تفسير وشرح النصوص الدينية في الإسلام**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٦م، ص٦.

(٣) الأنصاري، محمد بن حسين. **تكوين الذهنية العلمية: دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية**، الرياض: دار الميمان، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٢٥٢.

وإذا كان المقصود بالضبط الترتيب والتنسيق والتحديد لمختلف أوجه النشاط،[1] فإنَّ ارتباطه بمجال التدريس يفيد معنى إحكام ما يقتضيه الفعل التعليمي من ترتيب وتنسيق، ونبذ مظاهر العشوائية والارتجال في مختلف مجالات النشاط التعليمي. والدرس الشرعي اليوم في مسيس الحاجة إلى الضبط المنهجي؛ لأنَّ "شأن التعليم الصالح أنْ يضبط للمُتعلِّم قواعد وأساليب تبلغ به إلى الثمرة المطلوبة من المعارف التي يزاولها."[2]

ويرى مصطفى صادقي أنَّ منهاج التدريس -بمعناه التربوي الشامل- ليس من المُفكَّر فيه أصلاً في التعليم الجامعي، وأنَّ غاية ما يُعتنى به في التنظير لتدريس العلوم الشرعية أمران؛ الأول: اختيار وحدات العلم الشرعي ومضامينها وتحصيصها زمنياً عبر الفصول الدراسية والسنوات (وهو التخطيط العام الذي يُحدِّده مُصمِّمو دفاتر الضوابط البيداغوجية). والثاني: الاهتمام بطرائق التدريس وأساليبه، وهو تخطيط موكول إلى الأساتذة بحسب اهتمامهم بالأمور التربوية واجتهادهم الشخصي. أمّا المنهاج بعناصره المُتكامِلة وشموليته فغائب في الأدبيات التربوية الجامعية.[3]

إنَّ نفي التنهيج عن محافل التدريس الشرعي أمر غير مقبول، ومُخالِف للصواب؛ نظراً إلى وجود جهود تبذلها هيئة التدريس لرأب الصدع، وتجاوز بعض مظاهر القصور المنهجي في تدريس وحدات العلم الشرعي. والحديث عن ضرورة الضبط المنهجي لهذه المسالك مُنسجِم تماماً مع طبيعة التصوُّر الإسلامي في تدبير شؤون الناس دنيا وآخرة. وفي الشأن التعليمي، أشار ابن عاشور إلى أنَّ "الفساد الأكبر الذي يلقاه مُصلِح التعليم في المُعلِّمين هو كراهية النظام، وكراهية القوانين، وسوء الإلمام بوجوب العناية بالتعليم."[4] وقد نبَّه إلى خطر الخلط بين الرغبة في الضبط المنهجي ودعوى فرض القيود القاتلة لإبداع المُدرِّس والمُتعلِّم واجتهادهما، مُمثِّلاً على ذلك بالآراء المعارضة للضبط والإصلاح في جامع

(١) الأنصاري، **أبجديات البحث في العلوم الشرعية**، مرجع سابق، ص١١.

(٢) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج٢، ص١٦١.

(٣) صادقي، مصطفى. **مقابلة علمية**، بتاريخ ٢٩ رجب عام ١٤٣٧هـ، الموافق ليوم ٧ من ماي عام ٢٠١٦م، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

(٤) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص٢٠٣.

الزيتونة؛ إذ قال: "فأمّا المتحذلقون فإنَّ لهم معذرة أُخرىٰ، وهي أنَّ وضع القانون للتعليم يَغُلُّ يد المُعلِّم، ويحرمه الفرص التي يستخدم فيها مواهبه لنهوض التلامذة."[(١)]

إنَّ ترسيم تصوُّر مُتكامِل يُؤطِّر مسالك التعليم الشرعي مدخلٌ لتجديد منهج التحصيل، وذلك بضبط فعل التعلُّم، وتقنين مدخلاته ومخرجاته، مع مراعاة خصوصية التعليم الجامعي، وما يتَّصف به من حُرِّية أكاديمية تفرض لزاماً تحرير المبادرات العلمية والتربوية التي تتغيّا الرفع من جودة التحصيل والبحث العلمي.

- قصور المناهج الحالية عن تخريج الكفاءات العلمية:

إنَّ قصور مناهج التدريس الشرعي عن تخريج الكفاءات العلمية الحاملة لواء العلم والمعرفة، والمستجيبة لحاجات الأُمَّة ومطالبها العلمية والاجتماعية والتربوية، لهو من أهم موجبات القول بتجديد مسالك طلب العلم الشرعي في الجامعة.

ووجه القصور في هذه المناهج يظهر جَلِيّاً إذا ما قارنّا بين مدخلاتها ومخرجاتها، ممَّن أُتيح لهم إتمام دراساتهم العليا أو الذين لهم أثر في دنيا العلم والمعرفة أو مَنْ وُفِّقوا في تحمُّل الوظائف الشرعية والتربوية والاجتماعية (التعليم، والتوثيق، والوعظ والخطابة، ...) بعد النجاح في مباريات مهنية.

وتساوقاً مع ذلك، يرىٰ عبد الكريم بكار أنَّ "أعظم مدارسنا وجامعاتنا ومؤسساتنا العلمية والتربوية المختلفة لم تفلح في أنْ تجعل من نفسها بيئات لتكوين الشخصية العلمية، كما أنَّها لم تفلح في إيقاظ شعلة الشوق إلىٰ المعرفة في صدور طلابها. فالطابع العام طابع تلقيني، والدراسة للشهادة، والشهادة للوظيفة، والوظيفة للتمتع بالحياة. ونستطيع أنْ نقول: إنَّنا فقدنا إخلاص السلف ودأبهم."[(٢)]

ولهذه الأسباب، فقد تعالت في العقود الأخيرة نداءات لإصلاح التعليم الجامعي عامةً، وإصلاح المؤسسات الشرعية بوجه خاص، والعمل علىٰ تخريج عالِم شرعي، يكون نموذجاً للعالِم المُلتزِم الواعي بمستجدات العصر، والمحيط بقضاياه الحديثة.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٠٣.

(٢) بكار، عبد الكريم. **حول التربية والتعليم**، سلسلة المسلمون بين التحدي والمواجهة، دمشق: دار القلم، ط٣، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م)، ص٩٧.

وقد تدبَّر العلماء والباحثون حال علوم الشريعة، ومناهج تدريسها في المؤسسات الجامعية، فراحوا يبحثون في سِيَر العلماء الأقدمين لمعرفة أحوالهم ومسيرتهم العلمية، لعلَّهم يعرفون سبب تقدُّم الفقه والشريعة والعاملين بهما قديماً.[(١)]

فالمُسوِّغ المُلِحُّ للقول بضرورة تجديد المنهج هو "ضعْف مخرجاته بضعْف التحصيل في زمن التنافس على الجودة؛ فمن أجل ضمان جودة المخرجات، يتعيَّن تجديد الحاصل المنهجي في الدراسات الإسلامية."[(٢)]

ولا يخفى على كل مهتم بتدريس علوم الشريعة من الأساتذة والباحثين قصور مناهجها عن بلوغ هدفها في تكوين الملَكة الشرعية للطالب، والارتقاء به إلى المستوى المطلوب شرعاً وواقعاً. فالمناهج بحاجة إلى مزيد من المراجعة والإصلاح، على مستوى الشكل، والمنهج، والمُقرَّرات، ونوعية الطالب، ومختلف الأنشطة التعليمية والتربوية.

و"إنَّه من المُؤلِم والمحزن حقاً أنَّ الدراسات الفقهية والشرعية بشكل عام تعاني؛ لأنَّها تُخرِّج حفظة وحملة فقه في الأعم الغالب، ولا تُخرِّج فقهاء... تُخرِّج نقَلة يمارسون عملية الشحن والتفريغ والتلقين، ولا تُخرِّج مُفكِّرين ومُجتهِدين يُربّون العقل، ويُنمّون التفكير."[(٣)]

ومن الإنصاف القول: إنَّ سمة القصور في مخرجات المنهج لا ترتبط فقط بمُكوِّنات العملية التعليمية (أستاذ، وطالب، ومحتوى)، وإنَّما تتجاذبها أبعاد تاريخية واجتماعية وتربوية، يضاف إلى ذلك طبيعة النظام التعليمي في المستويات ما قبل الجامعي، والنظرة السائدة إلى طبيعة التعليم الشرعي ومُؤهِّلاته.

إنَّ التركيز على كفاءة المُتخرِّجين وصفاتهم يُمثِّل المعيار الأساس لجودة المنهج، وهو مبدأ حاضر عند علمائنا الذين انتصبوا للتدريس. قال ابن عاشور في ذلك: "إنَّما المبحوث

---

(١) الكلام، يوسف. "مشروع التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية: دراسة تحليلية تقويمية لتجربة مؤسسة دار الحديث الحسنية"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٣٧٦.

(٢) رفيع، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٥) من هذا الكتاب.

(٣) حسنة، عمر عبيد، مُقدِّمة كتاب: **تكوين الملَكة الفقهية**، تأليف: محمد عثمان شبير، سلسلة كتاب الأمة (٧٢)، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٩٩٩م، ص٣٩.

عنه هو التعليم الذي يفيد كمالاً في النوع باعتبار حاجات العصور والأقوام، والذي تتفاوت مدارك الناس فيه."[1]

والاجتهاد في تجديد منهج التدريس يُسهِم في تجويد مخرجات التعليم الشرعي من الناحية النوعية، وفي تخريج الكفاءات العلمية التي تُبلِّغ دين الله على بصيرة، ويُمكِنها تقديم حلول للمشكلات الفكرية والاجتماعية للأُمَّة، وتتمتَّع بالشخصية المُتوازِنة التي يجتمع فيها العلم النافع مع الخلق الحَسَن، وتستجمع شروط النظر النقلي والعقلي، بما يُوفِّر ضمانة لحفظ الدين، وحفظ مصالح العباد.

ب- وظائف تقويم المنهج:

تتعدَّد وظائف التقويم بتعدُّد معانيه اللغوية التي تنصرف إلى تقدير الشيء وبيان قيمته أو تقدير جوانب القوة والضّعْف فيه أو العمل على إصلاحه وتحسينه. وتتمايز هذه الوظائف بتمايز زوايا النظر في طبيعة القضايا والإشكالات والظواهر التربوية التي تكون موضوعاً للنظر التقويمي واختلاف مجالاتها ومستوياتها، وكذا باختلاف مقاصد التقويم ومراميه.

وعلى الرغم من هذا التمايز الوظيفي للنظر التقويمي، فإنَّ وظائف التقويم لا تنفكُّ عن مبدأ المراجعة والتقويم لواقع المناهج في التخصُّصات الشرعية أو تحليل الإشكالات التربوية المُتَّصِلة بالصيغ العملية لتصريف مضامين الدرس الشرعي وتفسيرها أو الاجتهاد في رسم معالم التجديد المنهجي وضوابطه ومجالاته وآفاقه.

وتأسيساً على مبادئ المقاربة المنهاجية التي تحصر النظر في أُسس بناء المناهج وتقويمها وتطويرها، يُمكِن إناطة التقويم بثلاث وظائف، هي: التشخيص، والتفسير، والإصلاح؛ لأنَّ التقويم في معناه العام هو تشخيص وعلاج يتوسطهما تفسير وتحليل.

- وظيفة التشخيص:

يُعَدُّ التشخيص -في مجال تقويم المناهج- وظيفةً محوريةً في النظر التقويمي؛ فالتقويم أساساً هو عملية دراسة وتشخيص مستمر، تهدف إلى تعرُّف مواطن القوة والضّعْف في المنهج بقصد تحسينه.[2]

(1) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٩.

(2) عبد الحليم، **المنهج المدرسي المعاصر**، مرجع سابق، ص٢٤٢.

والتشخيص -بوصفه جهداً بحثياً- يُوظَّف لقياس جودة المنهج، وتقدير جدواه؛ سواء تعلَّق ذلك بمستوى التخطيط النظري لهذه المناهج أو بمستوى التنفيذ العملي لمقتضياتها التنظيمية والتربوية والعملية. وهو وسيلة فاعلة لوضع مسالك التكوين الشرعي في مشرط النقد، بوجهٍ يُظهِر جوانب التميُّز فيها بقصد حفظها وإغنائها، ويُجلّي جوانب القصور والنقص بقصد تثقيفها وتصحيحها أو إزالتها.

ولا تظهر فائدة التشخيص إلّا إذا كان موضوعياً؛ ذلك أنَّ "التقويم الفاعل يتطلَّب قدراً عالياً من الموضوعية، والتجرُّد عن الذاتية، ويتطلَّب حياديةً وتخلُّصاً من الخلفيات السابقة."[1] والالتزام بضابط الموضوعية في التقويم يملي إشراف فرق مُتعدِّدة الاختصاص من الأساتذة والمُفكِّرين والمُتخصِّصين في علوم التربية؛ حرصاً على جودة التقويم، وحياد نتائجه. وبالمثل، فإنَّ مستوى الدقَّة في التشخيص يتمايز بتمايز الأدوات البحثية المعتمدة في هذه العملية.

إنَّ "التقويم العلمي الموضـوعي يمنحنا صورة أكثر واقعية عن واقع التعليم الشرعي، ويُقلِّل من مساحة الرؤى الشخصية المُتأثِّرة بأصحابها، وطرق تفكيرهم وذاتيتـهم، كما أنَّه يُجلّي لنا بوضوح جوانب التميُّز وجوانب القصور."[2]

ومن دعامات الموضوعية في تقويم النُّظُم التربوية أنْ يتَّسم النظر التقويمي بالشمول، ويستهدف كفاءة المُعلِّم والمُتعلِّمين، وتفاعلهم مع الخبرات المتاحة، وأهداف التعليم، وطرائق التدريس واستراتيجياته. وفي ضوء نتائج العملية التقويمية ومُحصِّلتها يُراجَع المنهج؛ فالتشخيص ليس مستقلاً عن بقية الوظائف، وإنَّما هو "مجموعة من الأحكام التي توزَن بها جميع جوانب التعلُّم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضّعْف فيها بقصد اقتراح حلول لتصحيح مساره،"[3] عن طريق إجراء فحص دقيق وتقدير موضوعي لمدخلات المنهج ومخرجاته، ومختلف الأنشطة والعمليات والعناصر المُكوِّنة للعملية التعليمية.

---

(١) درويش، محمد بن عبد الله. **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة**، سلسلة كتاب الأمة (١٠٥)، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ٢٠١٣م، ص٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص٣٨.

(٣) عبد الحليم، **المنهج المدرسي المعاصر**، مرجع سابق، ص٢٤٢.

فالقصد من التشخيص إذن، هو امتلاك قاعدة بيانات تعكس صورة واقعية عن الدرس الشرعي الجامعي، وكلما كان التشخيص دقيقاً ظهرت فائدته في استصلاح المناهج ببُعْد شمولي، بناءً على سندات تشخيصية، أهمها:

- تقدير مدى وفاء المنهج بالثوابت التربوية في الدرس الشرعي.
- تقدير جودة الأهداف، والبرامج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
- قياس درجة الكسب المعرفي والمهاري والقيمي للطلبة.
- تقدير كفاءة المُدرِّسين وفاعلية أساليبهم التربوية.

- وظيفة التفسير والتحليل:

هذه الوظيفة مُلازِمة للوظيفة التشخيصية، ومُصاحِبة لها في تقويم المناهج؛ إذ لا فائدة تُرجى من التشخيص إذا لم يتجاوز عتبة الوصف إلى مستوى تحليل أسباب القصور وتفسيرها، وإقرار مظاهر التميُّز ودَرْك أسرارها.

ونظراً إلى أهمية التفسير والتحليل في عملية البحث التربوي؛ فقد عرَّفه غاستون ميلاري بأنَّه "اكتشاف أو وصف أو تحليل الواقع، ورُبَّما تفسيره."[١] فالبحث في القضايا والظواهر التربوية لا يستقيم إلّا برصدها، وتشخيصها، والاجتهاد في تفسير أسبابها وعوارضها وتحليلها.

والتلازم بين التشخيص والتفسير أصل ثابت في مجال البحث العلمي والتربوي؛ ذلك أنَّ "البحث في علوم التربية كغيره من المجالات العلمية الأخرى؛ يقتضي الانطلاق قبل كل شيء من صياغة فرضية العمل، وتهييء خطة تجريبية أو خطة للبحث بالمعنى العام، ثم تحديد واختيار عيِّنات الدراسة، ووضع أدوات التقييم، وخطة التحليل، ثمَّ تأويل النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها."[٢]

ولثنائية التفسير والتحليل في البحث التربوي الميداني المُتعلِّق بمسالك الدراسات الشرعية وجهان:

---

(١) الخي، محمد. "مناهج البحث التربوي"، **مجلة سلسلة التكوين التربوي** (مجلة تربوية مغربية)، العدد (١٦)، ط٢، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)، ص ١٠٢.

(٢) أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص٤٨.

الوجه الأول: تفسير نتائج الأبحاث التربوية الميدانية التي استهدفت الدرس الشرعي، وتحليلها عن طريق تفكيك عناصرها، ورصد ما بينها من علاقات وروابط، والاجتهاد في تقديم تفسيرات علمية وتربوية لها استناداً إلى دعامات، أهمها:

- توظيف المُتغيِّرات النوعية المُتَّصِلة بالبيانات الشخصية لعيِّنة البحث (السن، والجنس، والتخصُّص الجامعي، والمستوى، ...) في تفسير نتائج بحث ميداني؛ توسُّلاً بأداة الاستبانة أو المقابلة؛ نظراً إلى أهمية هذه المُتغيِّرات، وتأثيرها الفاعل في توجيه اختيارات عيِّنة البحث، وتقديراتها تجاه القضايا والمواقف المعروضة عليها لإبداء الرأي.
- الإفادة من آراء المُتخصِّصين وتوظيفها في تحليل بعض النتائج وتفسيرها؛ تقديراً لخبرتهم في المجال، ودربتهم في تفكيك قضاياه المُستشكِلة وتفسيرها وتعليلها.
- الاحتكام إلى مقتضيات الوثائق التربوية والتنظيمية الرسمية المُنظِّمة للتعليم الجامعي عامةً، ومسالك الدراسات الشرعية بوجه خاص، في تحليل ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج وتفسيرها؛ نظراً إلى السلطة المرجعية لهذه الوثائق في تصريف مضامين المنهاج؛ تخطيطاً، وتنفيذاً.
- الاستئناس بنتائج بعض الأبحاث التربوية المُتخصِّصة المُشاكِلة، والإشارة إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بين النتائج، وتحليلها، وتفسيرها.

الوجه الثاني: تفسير بعض الظواهر والمشكلات التربوية المُتَّصِلة بالدرس الشرعي الجامعي، والبحث عن العلاقة الموجودة بين أجزائها. ويُمكِن وَسْمُ هذا النوع من الأبحاث بالأبحاث التحليلية؛ لأنَّها تتغيّا تحليل أجزاء الظاهرة وإعادة تركيبها؛ لفهمها فهماً دقيقاً وصحيحاً.

ويهدف هذا النوع من الأبحاث إلى "دراسة العلاقة بين مختلف المُتغيِّرات؛ كدراسة العلاقة بين تأهيل المُدرِّسين ومردوديتهم أو العلاقة بين المستوى الاقتصادي للطلاب، وأدائهم الدراسي."[1] فضلاً عن تقديم تفسيرات موضوعية لهذه العلاقة.

---

(١) المرجع السابق، ص٤٩.

وقد تنصرف وظيفة التفسير إلى رصد أسباب التعثُّر الدراسي أو عوائق اكتساب المعارف الشرعية وتدريسها أو تفسير ضعْف إقبال الطلبة على التحصيل العلمي أو تفسير أسباب الهدر المدرسي أو الجامعي أو غير ذلك من الظواهر التربوية والسلوكية التي تحتاج إلى رصد، وتحليل، وتفسير، وتعليل.

- وظيفة التطوير والتجديد:

لا تقتصر وظائف تقويم مناهج التعليم الشرعي في الجامعة على تشخيص الواقع وتحليل نتائجه وتفسيرها، وإنَّما المطلوب الأهم بعد ذلك هو استثمار مُحصِّلة التشخيص والتفسير والتحليل، لرسم الخطط الكفيلة بالإصلاح والتطوير والتجديد والتحسين.

والتجديد المنشود، إنَّما يُبْنى على فحص دقيق وتقدير موضوعي لمدخلات المنهج ومخرجاته، ومختلف الأنشطة والعمليات والعناصر المُكوِّنة للعملية التعليمية؛ لأنَّ الاجتهاد في تجويد مسالك التعليم الشرعي لا يستقيم دون الإحاطة بالواقع خبراً.

وتأسيساً على ذلك، يظهر التعالُق بين مطلب التقويم ومقصد التجديد في مقاربة المناهج؛ فتقويم المنهج يُمثِّل "أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتمُّ تقدير جدوى ما تمَّ التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلُّم، وتبيُّن نقاط القوة والضّعْف فيها، ومن ثَمَّ اقتراح الحلول التي تُساهِم في تأكيد نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضّعْف وعلاجها."(١)

إنَّ استصلاح مناهج التعليم الشرعي الجامعي مشروط بالانطلاق من مُحصِّلة تقويم علمي تربوي، يعكس بوضوح وموضوعية واقع هذه المناهج، فلا بُدَّ "من أنْ يصاحب التجديد وعي عميق بضرورة البحث العلمي في واقع المناهج السائدة وتحليلها وتعرُّف أوجه الجمود والقصور فيها."(٢) فالتقويم -بوصفه مدخلاً للتجديد- بحث يتوسَّل بنتائج التشخيص لرسم الخطط الإصلاحية، ودقَّة هذه النتائج وموضوعيتها كفيلة بإقناع المُتحفِّظين والمُتردِّدين حيال عملية التطوير.(٣)

---

(١) دعمس، مصطفى نمر. **استراتيجية التقويم الحديث وأدواته**، عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م، ص١٠.

(٢) بكار، **حول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص٣٦١.

(٣) درويش، **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟**، مرجع سابق، ص٣٨.

وكلما شمل التقويم مختلف عناصر المنهج وجوانبه أثمر رؤية إصلاحية نسقية تستهدف المنهج في شموليته؛ فالنظر التقويمي الشامل يُوفِّر دعامات قوية للتجديد والتحسين والتطوير، أهمها:

- الإسهام في تطوير الأهداف التربوية، وبرامج التكوين ومُقرَّراته.
- الإسهام في تطوير طرائق التدريس المُستخدَمة، واختيار المناسب منها للمنهج، ولخصائص الفئة المُستهدَفة.
- الإسهام في تطوير الوسائل التعليمية، وتنويع الأنشطة التعليمية.
- الإسهام في تجديد أساليب التقويم وأدواته.

- أدوات تقويم المنهج:

إنَّ النظر التقويمي في مسالك التعليم الشرعي بالجامعة يفتقر إلى الإفادة من مناهج البحث التربوي، واستثمار أدواته في تقويم هذه المناهج؛ لما تُوفِّره هذه الأدوات من بيانات دقيقة في التشخيص، ودعامات قويمة للإصلاح والتطوير. ولهذا، اهتمَّت الأدبيات التربوية اهتماماً كبيراً بتحديد أدوات التقويم، وبيان أنواعها وفائدتها، وطبيعة الأبحاث المناسبة لكل نوع. وقد تعزَّزت هذه الاجتهادات النظرية بدراسات ميدانية في تقويم النُّظُم التربوية في مختلف مراتب التعليم ومستوياته ومسالكه.

وعلى الرغم من الاهتمام بأدوات البحث التربوي تنظيراً وإعمالاً، فإنَّ توظيفها في تقويم مسالك التعليم الشرعي نادر لأسباب مُتشابِكة تحول دون الإفادة منها في نقد واقع الدرس الشرعي عامةً، بالرغم من أنَّ مجال الدراسات الشرعية في مسيس الحاجة إلى الانفتاح على هذه الأدوات؛ لما تُوفِّره من دعامات كفيلة بتطوير البحث التربوي في هذه المسالك، وترشيد جهود نقدها واستصلاحها.

أمّا أهم الأدوات التي يُمكِن توظيفها في دراسة مسالك التعليم الشرعي فثلاث: الاستبانة، والمقابلة، وتحليل المضمون. وفي ما يأتي تعريف موجز لها، وبيان لأهم خصائصها:

أداة الاستبانة:

كلمة "الاستبانة" مشتقة من الفعل "استبان"، يقال: استبانَ الشيءَ؛ أي استوضحه،

واستبانَ الأمرَ بمعنى أظهره، وأوضحه، وعرَّفه؛ فهو يفيد معنى التعريف والتوضيح. ويراد به في مجال الدراسات الميدانية "مجموعة من الأسئلة المُرتَّبة بشكل منطقي وسيكولوجي بهدف جمع بيانات يحتاجها الباحث في دراسة ظاهرة ما."[(١)]

وتُعَدُّ الاستبانة من أكثر الأدوات البحثية انتشاراً في العلوم الاجتماعية والتربوية؛ إذ تُوظَّف في الأبحاث الاستطلاعية لجمع أكبر قَدر من المعلومات عن الظاهرة موضوع البحث، وتُوظَّف أيضاً بكفاءة أكثر في الأبحاث الوصفية لتقرير واقع الظاهرة التربوية.

تمتاز الاستبانة في مجال البحث التربوي بخصائص عِدَّة، منها:[(٢)]

- صلاحيتها لدراسة الاتجاهات والآراء والمواقف والأبعاد الشخصية والذاتية للظاهرة التربوية المدروسة.
- اتِّصاف نتائج الدراسات المُتوسِّلة بالاستبانة بقَدر مُعتبَر من الموضوعية؛ لخلوِّ أداة الاستطلاع من ذكر أسماء أفراد عيِّنة البحث، ما يُحفِّزهم على إبداء الرأي بكل حُرِّية.
- خضوع محاور الاستبانة وفقراتها وأسئلتها لتنظيم منهجي وترتيب منطقي يُسعِف المُقابَل على دَرْك مقصود الاستخبار، فضلاً عن إمكانية تعديل مضامين الأسئلة وترتيبها بناءً على نتائج مرحلة الاستطلاع التجريبية وخلاصاتها.

أداة المقابلة العلمية:

المقابلة لغةً تعني المواجهة، يقال: قابله؛ أيْ لقيه بوجه، والشيء بشيء: عارضه، وقابل الكتاب بالكتاب.[(٣)] وقد عرَّفها عبد الكريم غريب بأنَّها "حديث أو حوار مع شخص أو

---

(١) غريب، عبد الكريم. **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠١٢م، ص٢٠١.

(٢) لمزيد من التفصيل عن وظائف الاستبانة وخصائصها ومزاياها، انظر:

- علي، معمر عبد المؤمن. **الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات**، بنغازي: منشورات جامعة ٧ أكتوبر، ٢٠٠٨م، ص٢٠٧-٢٠٩.
- رشون، محمود. **منهج البحث في العلوم الاجتماعية**، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٩م، ص٧٧.
- محسين، يونس. **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، الرباط: دار الأمان، ٢٠٢٠م، ص٦٠-٦٢.

(٣) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص٧١٨.

مجموعة أشخاص، يرمي إلى الحصول على معلومات، بهدف التوصُّل إلى حلِّ مُشْكِل أو فحص فرضية، بقصد تحقيق هدف معين."[1]

فالمقابلة بهذا الاعتبار ليست محادثة عادية قصْدها إشباع رغبة الحديث بين طرفين، وإنَّما هي أداة بحثية تتضمَّن مجموعة من الأسئلة التي يُعِدُّها الباحث بعناية، ويستهدف بها خبيراً أو مُتخصِّصاً في مجال البحث، للحصول على معلومات لا تتوافر دائماً في المصادر والمراجع؛ بُغْيَةَ توظيفها في حلِّ إشكال البحث أو إثراء نتائجه أو تفسيرها.

تمتاز المقابلة في مجال الدراسات الميدانية بخصائص عِدَّة، منها:[2]

- إحدى أكثر أدوات البحث موضوعيةً، وصدقاً؛ لأنَّها تمنح المُقابَل فرصة التعبير الحُرِّ عن الأفكار والمواقف والآراء التي يراها مناسبة.
- أداة للتواصل العلمي مع الخبراء والمُتخصِّصين؛ للإفادة من آرائهم في ما يخصُّ تحرير قضايا البحث وإثرائها وتوجيهها وتجويدها، وإضفاء قيمة علمية على الدراسات البحثية عن طريق ما يُسمّى مقابلة الصفوة أو المقابلة المُعمَّقة.
- التوثيق؛ إذ تتيح المقابلة للباحث إمكانية تقييد مجريات الحوار العلمي بالكتابة أو التسجيل صوتياً ومرئياً.

أداة تحليل المضمون:

تحليل المضمون هو أداة من أدوات البحث العلمي، تُستخدَم في مجالات بحثية

---

(١) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٣٦.

(٢) لمزيد من التفصيل عن خصائص المقابلة العلمية وأهميتها في مجال الدراسات الميدانية، انظر:

- حميدشة، نبيل. "المقابلة"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** (دورية تصدر عن جامعة محمد بوضياف، المسلية، الجزائر)، العدد (٨)، يونيو ٢٠١٢م، ص٩٩.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف. **أساليب الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، بغداد: دار القادسية، ط١، ١٩٨٦م، ص١٠.
- العساف، صالح حمد. **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ص٣٩٢-٣٩٣.
- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٦٢-٦٥.

مُتنوِّعة، مثل: الإعلام، وعلم النفس، والتربية؛ بُغْيَةَ تقديم وصف كَمِّي وموضوعي ومُنظَّم للمحتوىٰ موضوع الدراسة. وقد اختلفت آراء الباحثين بخصوص هذه الأداة؛ ففي الوقت الذي يرىٰ فيه روني ليكوبي أنَّ تحليل المضمون هو طريقة تصنيف أو ترميز لمحتوًىٰ بقصد الفهم الدقيق،(١) يذهب برلسون إلىٰ "أنَّه أسلوب يهدف إلىٰ وصف المحتوىٰ الظاهر وصفاً موضوعياً، ومنهجياً، وكَمِّياً."(٢)

وبعيداً عن هذه التجاذبات الاصطلاحية، فإنَّ تحليل المضمون يهتم بدراسة المحتويات الدلالية للخطابات الشفوية أو المكتوبة أو المُصوَّرة؛ سواء تعلَّق الأمر بوثائق أو صور أو رسائل أو محاضرات؛ بُغْيَةَ تحصيل وصف كَمِّي وموضوعي للمحتوىٰ المدروس، عن طريق وصفه وصفاً موضوعياً ومُنظَّماً، ونقله إلىٰ مفهوم كَمِّي بهدف تأويله. وقد شاع العمل بهذا الأسلوب في مختلف مجالات البحث العلمية، والأدبية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية ...(٣)

وعلىٰ وجه الإجمال، فإنَّ أداة تحليل المضمون هي أداة بحثية ناهجة، تتوسَّل بقواعد علمية ومنهجية، وتتغيّا تحصيل تفسير نَسَقِيّ لخطاب مكتوب أو شَفَهِيّ أو مُصوَّر بعد تفكيكه وتحليله، بوجهٍ يُبرِز العلاقة النسقية بين عناصره، ويُجلّي مظاهر التفاعل والتأثير والتأثُّر بينها. ويمتاز تحليل المضمون بخصائص عِدَّة، منها: العلمية، والموضوعية، والنسقية، والمرونة، والجمع بين دراسة الشكل والمضمون والبُعْد الكَمِّي والكيفي في التحليل والتفسير.(٤)

---

(١) غريب، **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، مرجع سابق، ص٢٢٩.

(٢) فهيم، فوزية. "المادة الإخبارية في الإذاعة المصرية: دراسة في تحليل المضمون"، (رسالة دكتوراه، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٧٥م)، ص١٩.

(٣) الظاهر أنَّ التحليل العلمي للمضمون، وَفقاً لهذا التحديد، له سبْق في مناهج المُحْدثين في نقد الأخبار والآثار، بناءً علىٰ تحليل ما بلغهم من المرويات، استناداً إلىٰ معايير تقويمية، يُقلِّب فيها النظر من حيث: شروطها، وأحكامها، وحال رواتها، وما يلحق بذلك من معايير علمية وتوثيقية، اختصَّ بها أهل الصناعة الحديثية. ونتيجةً لذلك، يجرىٰ العمل علىٰ إعادة تصنيف المادة الحديثية وتبويبها بناءً علىٰ معايير موضوعية أو منهجية أو فقهية أو تربوية، بما يخدم مقصد المُصنِّف من التأليف.

(٤) لمزيد من التفصيل عن خصائص تحليل المضمون، انظر:

- أوزي، أحمد **منهجية البحث وتحليل المضمون**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط٢، ٢٠٠٨م، ص٦٥.
- غريب، **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، مرجع سابق، ص٢٢٩.
- حمداوي، جميل. **تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق**، ص١٦، كتاب إلكتروني منشور في موقع شبكة الألوكة الإلكتروني (http://www.alukah.net/books/files/book_9552/bookfile/contentanalysis.docx).

وبالانتقال من التأسيس النظري لأداة تحليل المضمون إلىٰ وظيفيتها في تقويم مناهج التعليم الشرعي في الجامعة، فإنَّه يُمكِن التماس ثمرة التوسُّل بها في تحليل مضمون الوثائق التربوية والتنظيمية المُنظِّمة لمسالك الدراسات الشرعية، عن طريق استنطاق مضامينها المكتوبة؛ وصفاً وتبياناً لمقتضياتها، وتفكيكها إلىٰ وحدات نصية تامة المعنىٰ، والاجتهاد في دراستها بمنهج كَمِّي أو كيفي أو كليهما معاً، وكذا في تحليل محتوىٰ برامج التكوين ومُقرَّراته أو نماذج الاختبارات وَفق شبكة من المعايير تهمُّ جوانب التنظيم، والتدرُّج، والتكامل، والعمق، والوظيفية.

٢- عوائق تقويم المنهج وإشكالاته:

إنَّ نقد مناهج التعليم الشرعي تحول دونه عوائق تتصل بجوانب فكرية، وتاريخية، وتربوية، ونفسية، ومنهجية، وتنظيمية. وهكذا، تتعدَّد الإشكالات التي تقف حاجزاً أمام النظر التقويمي لواقع هذه المناهج، فمن سنن الله تعالىٰ أنَّ كل عمل أو جهد يفتل في حبل تحقيق مصالح الإنسان في العاجل والآجل تصاحبه عقبات. واجتهاد العلماء والمهتمين والباحثين والمُتخصِّصين في نقد مسالك التعليم الشرعي وتجديدها لا يخرج عن هذا الأصل السُّنني.

وعلىٰ الرغم من تعدُّد هذه العوائق من حيث: طبيعتها، ومصدرها، وقوة تأثيرها، فإنَّ أشدَّها تأثيراً هي العوائق النفسية التي لها تعلُّق بتمثُّل القيِّمين والمهتمين بموضوع التعليم الشرعي لمقتضىٰ التقويم وجدوىٰ النقد. ولعلَّه من المناسب تسليط الضوء علىٰ بعض العوائق، نظراً إلىٰ الحاجة إلىٰ فهمها وتفهُّمها؛ لأنَّ الحكم علىٰ الشيء فرع عن تصوُّره، ولأنَّ تجاوز هذه العقبات مشروط بتعرُّفها ودراستها؛ بقصد اختيار المنهج الأسلم للتعامل معها في كل اجتهاد تقويمي لقنوات التكوين الشرعي.

وتتلخَّص أهم هذه العوائق في التمسُّك بالمألوف، ورفض كل دعوة للنقد أو التجديد، وضعْف الاهتمام بالبحث التربوي في مجال الدراسات الشرعية، وضبابية المرجعية التقويمية. وفي ما يأتي بيان لكلٍّ منها:

أ- التمسُّك بالمألوف والتوجُّس من النقد والتجديد:

التمسُّك بمألوف محافل التدريس الشرعي يُمثِّل أبرز العوائق التي تحول دون اقتحام عقبة النقد، وطَرْقِ قضاياه، والنظر في إشكالاته، وهو جِبلَّة بشرية تجعل الإنسان يتمسَّك بما

أَلِفَه، واطمئن إليه، واستأنس به، رافضاً أيَّ تغيير أو تجديد كيفما كان نوعه وشأنه؛ "لأنَّ الفطام عن المألوف شديد."[1]

وبموجب ذلك، يعتقد الإنسان أنَّ الخروج عن القواعد والأنماط التي أَلِفَها غير مقبول، فنجده معترضاً على كل نداء للمراجعة، وهو عائقٌ مصدره "الذهنية التي تتعاطى مع العلم؛ لأنَّها ألفت مساراً واحداً، واعتادت عليه، ورأت من تتابع العصور عليه موجِباً للزومه، وعدم الخروج عنه، فضلاً عن نقده وتعديله."[2]

وقد نبَّه ابن عاشور إلى هذه الحقيقة باستنكاره تخوُّف المعارضين من خطة إصلاح مناهج التعليم الشرعي بجامع الزيتونة، ونعَتَ توجُّسهم بسوء الظن، وقصور الفهم؛ إذ قال: "وهي -إحدى خطط التطوير- كما يرى الناظر صالحة لسير التعليم، ولكن كُسِيت كساء سوء الظن، فتلقّاها شيوخ جامع الزيتونة بسوء الظن، وتخيّلوا أنَّها شَرَكٌ نُصِبَ ليبطل به تعليم العلوم الإسلامية، وليجعل تعليم جامع الزيتونة على ما يهواه، فصمَّموا على معارضته بتاتاً بكل قواهم، وتلك عادة عُرِفوا بها؛ أنَّهم لا يجعلون مباحثتهم في التفاصيل والكيفيات، بل يغلقون باب المباحثة، ويقاومون كل طلب للإصلاح ولو كان صواباً، وهذه طريقة الحذر، إنَّما من قلَّة غوص الأفهام في المساعي."[3]

إنَّ رفض مراجعة مناهج التعليم الديني ومعارضتها والتقليل من أهميتها لا يستقيم شرعاً وعقلاً وواقعاً، ومن واجب المخلصين من حملة العلم الشرعي أنْ ينتدبوا مَنْ يحمل الراية، ويتولّى الزمام، بإصلاحٍ إيجابي هم مَنْ يصنعونه، ويتولَّونه، ويرعونه، فضلاً عن تجاوز التفكير الثنائي -الذي يحصر الأمر بين خيارين: التطوير السلبي أو الإبقاء على الواقع الحالي- إلى قراءة التاريخ، واستيعاب الدروس؛[4] فمسالك التعليم في مسيس الحاجة إلى طرح سؤال النقد ومجرياته.

---

(١) الغزالي، أبو حامد محمد. **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م)، ص٩.

(٢) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص١٦.

(٣) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٢٦.

(٤) درويش، **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟**، مرجع سابق، ص٢٩-٤٠.

والمُتتبِّع لواقع التعليم الشرعي يُدرِك أنَّ الخلط المُتعمَّد بين الوحي والعلوم الخادمة له ضبطاً وفهماً واستنباطاً وتنزيلاً، والاجتهاد البشري في التنظير لقواعد التعلُّم وضوابطه وطرائقه وأساليبه ورتبه ومسالكه نقداً واستصلاحاً، هو من أبرز الإشكالات التي تعترض سبيل التعامل الجادِّ مع نداءات إصلاح التعليم الديني ومراجعته.

وهو خلط ينجم أحياناً عن قصورٍ في التمييز بين المفهومين، وعجزٍ عن ضبط حدود العلاقة بينهما. وفي سياقات أُخرىٰ، يكون الخلط مقصوداً من الدعوات المُغرِضة والمُتحيِّزة التي تصرف الحديث عن قصور المنهج إلىٰ قصور علوم الوحي ونصوصها، وهو ما يُحدِث التباساً واضطراباً لدىٰ المخلصين المهتمين بالتعليم الشرعي، والقائمين عليه، والفاعلين في مجاله، فيحتدم التدافع بين آراء الداعمين لدعوة التجديد والرافضين لها، وهو تجاذب له ما يسوّغه ويُذكيه.

والحقيقة أنَّ التوجُّس من دعاوىٰ النقد والتجديد في مناهج التعليم الشرعي في حدوده المقبولة مستساغٌ من حيث المبدأ؛ نظراً إلىٰ أهمية مناهج التعليم في بناء الأفراد والمجتمعات، واعتباراً لاختلاف الجهات الداعية إلىٰ فكرة التغيير من حيث: المرجعيات، والأهداف، وحجم التأثير، ولا سيما إذا استحضرْنا أنَّ بعض هذه الدعاوىٰ التي تستبطن التغيير السلبي لقنوات التعليم الشرعي، تصدر غالباً عن جهات غير مُرحَّب بها لدىٰ المهتمين بالتعليم الشرعي:[1]

- فمنها ما يأتي من فئة لا صلة لها بالعلم الشرعي، وأغلب دعاتها من الإعلاميين، والمنادين بالحداثة المعطوبة.
- ومنها ما يأتي استجابةً لأوضاع وأحداث ومواقف وضغوط دولية، وهذا النوع من المطالبة يرسم فيه أصحابه رؤيتهم للتطوير بما يُحقِّق مصالح أعداء الأُمَّة؛ إذ لا يتجه الأمر إلىٰ التطوير الفعلي، بل إلىٰ تنقية محتوىٰ التعليم الشرعي أو إعادة صياغة بعض مضامينه وَفق مرجعية غير شرعية.
- ومنها ما يكون برعاية مباشرة، وإملاء من الخارج؛ لتحقيق أهداف أعداء الأُمَّة.
- ومنها ما يأتي بحُسْن نيَّة، ولكنَّ أصحابها قد ينقصهم الاعتدال في الرأي والتعبير، فضلاً عن تأثُّر مشروعات التطوير خاصتهم بردِّ الفعل، فيجانبها الاعتدال.

---

(١) درويش، **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟**، مرجع سابق، ص٣٥.

وبذلك تظهر بعض جوانب مشروعية هذا التوجُّس؛ لتعلُّقه بتدريس علوم الوحي، وما أثمرته جهود العلماء في فهم أصول الشريعة واستنباط فروعها، وما يحويه هذا الدين من قيم نبيلة، ومقاصد تضبط اعتقاد الإنسان وسلوكه وجميع تصرُّفاته.

وإذا كان هذا التوجُّس يُعبِّر عن وجه من أوجه حفظ الأمانة وحفظ أصول الشريعة وفروعها، فإنَّه لا ينتصب سبباً لإغلاق باب الاجتهاد أمام كل نداء للتقويم والنقد أو التجديد دون تمحيص لمرجعيته، وتدقيق لمقاصده، فلا يُسوَّغ أنْ يتحوَّل واجب حفظ الأمانة إلى عقبة أمام جهود النقد والتجديد، ولا سيما إذا كانت جهود التقويم والتطوير مُؤسَّسةً على الاعتدال في المنهج وحُسْن المقصد، ومبنيةً على أصول البحث العلمي ومناهجه وأدواته، ومنتظمةً في مختبرات ومراكز ذات خبرة وكفاءة وتخصُّص في المجال.

وبناءً على ما سبق، فإنَّ المنهج الأسلم للتعامل مع هذا العائق يقوم على ضرورة التمييز بين علوم الوحي ومناهج تدريسها. فالعلم الشرعي مصدره الوحي، ومناهج التدريس هي اجتهاد بشري ينتظم عمليات، أهمها: تحديد مقاصد التعليم، وتنظيم محتوى العلم الشرعي وأساليب عرضه، ويدخل في ذلك مناهج التأليف وأساليبه، وما يتصل بطرائق تلقّي العلم الشرعي وتدريسه، وضبط العلاقة بين المُعلمِّ والمُتعلِّم، وأدوار كلٍّ منهما في عملية التعلُّم، وتحديد أنماط التعلُّم ومراتب التحصيل.

فهذه العمليات -في حقيقتها- جهد بشري يرسم أهداف التعليم الشرعي في الجامعة، ويضبط مُقرَّراتها وطرائق تدريسها وتقويم تعلُّماتها، ويُحدِّد رُتب التحصيل ومسالكه وآفاقه، وهو اجتهاد فكري تربوي لا يتنافى مع مطلب المراجعة، "فما من شيء في عالم الإنسان يتَّصف بالكمال المُطْلَق، وكل شيء في حياته يحتاج إلى المراجعة والتنقيح والتسديد... ليخلص من الشوائب والنواقص والعثرات وأسباب الضّعْف والتخلُّف."[1]

إنَّ النقد -في حقيقته- حالة تقويم، وأداة بناء وترشيد وتسديد، لا أداة هدم وتوهين، وهو "ظاهرة صحية في المؤسسات والمجتمعات المُتحضِّرة، بل هو جزء أساسي في عملية

---

(١) الراشد، رائد أمير عبد الله. **النقد بين البناء والهدم: رؤية إسلامية**، تقديم: عماد الدين خليل، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م، ص٣٤.

التطوير والتقويم المستمر، فما أحوجَ المجتمع الإسلامي إلى ثقافة النقد؛ ليُبصِّرها بعيوبها، ويُخلِّصها من أمراضها."[1]

ب- تضخيم مخرجات مناهج التعليم الشرعي:

مقتضى هذا العائق أنَّ المهتمين بالتعليم الشرعي قد يعارضون كل نداء يُسائِل هذه المناهج نقداً أو استصلاحاً، بدعوى أنَّ هذه المناهج قد أنتجت علماء ومُفكِّرين ومُجتهِدين. وهي حقيقة لا يُمكِن إنكارها، ويُؤكِّدها الشاهد التاريخي والواقع المعاصر؛ إذ لا يخلو عصر من العلماء والمُجتهِدين، مع التفاوت في قَدر العلم وسَعته. بيد أنَّ الاعتزاز بهذه المخرجات لا ينبغي أنْ يكون عقبة أمام مراجعة مسالك الطلب.

وتضخيم المخرجات ليس أمراً مُحدَثاً؛ فقد نبَّه إليه ابن عاشور في سياق مناقشة دعوى المعترضين على إصلاح مناهج التعليم بالجامع؛ إذ ارتكز اعتراضهم على أنَّ "النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقًى من النجاح، وأنَّه قد أنجب أساطين للعلم طبقت شهرتهم الآفاق."[2]

ومع التسليم بصواب ما ذهب إليه المعترضون، فإنَّ ذات الرأي تردُّ عليه مستدركات تفرض إعادة النظر في علاقة المنهج بجودة التحصيل ومخرجاته، أهمها:[3]

- هل بلغت مخرجات التعليم الشرعي قَدْراً من الاكتفاء لا يُمكِن معه أنْ ترتقي إلى ما هو أفضل؟
- ألَا يُمكِن أنْ يُفسَّر جزء من التميُّز في بعض المخرجات عن طريق عوامل أُخرى، مثل القدرات الشخصية والتحصيل الذاتي؟

وتساوقاً مع ذلك، يُؤكِّد جميل مبارك أنَّه من الإنصاف الإقرار بوجود كفاءات علمية في مجتمعنا، واستدرك على هذا الإقرار بملاحظتين:[4]

---

(١) المرجع السابق، ص٣٨.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٠٤.

(٣) درويش، **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟**، مرجع سابق، ص٥١.

(٤) مبارك، محمد جميل. "مظاهر الخلل في منهج تدريس الفقه: عرض، ونقد، واقتراح"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م، ص٢٣٤.

- قلَّة هذه الكفاءات، وعجزها -تبعاً لذلك- عن الاستجابة لمختلف التساؤلات المجتمعية.

- عدم عزو مصدر كفاءتها إلى مؤسسات التعليم العالي فحسب، بل إلى مجهودات موازية عضدت ما تلقَّتها من تلك المؤسسات. وتتمثَّل هذه المجهودات الموازية في الجمع بين التعليم العمومي والتعليم العتيق أو بينه وبين الدروس التطوعية التي تُلقَّن في بعض المعاهد الأهلية الحُرَّة أو في بعض دور القرآن الكريم أو في الجلسات التعليمية الخاصة.

وحاصل ما تقدَّم أنَّ واجب تقدير مخرجات مناهج التعليم الشرعي (تاريخاً، وحاضراً) يعكس وجهاً إيجابياً من حيث دلالته على اعتزازنا بحضارتنا وإنجازات حاضرنا. بيد أنَّ التضخيم المبالغ فيه لكفاءة مخرجات هذه المناهج أصبح عائقاً جوهرياً يُعوِّق جهود النقد والتجديد؛ لأنَّ جودة المخرجات لا تعكس بالضرورة جودة المنهج، لتعلُّق ذلك بجوانب ذاتية وموضوعية لها سهم وافر في تحديد كفاءة المُتخرِّج.

ومع الحكم الموضوعي بجودة المخرجات، يبقى الرجاء مفتوحاً للبحث وتعميق النظر النقدي في مسالك التحصيل بقصد التجويد والتحسين. فكما أنَّ لهذه المناهج نقاط قوة، فإنَّ النقص -لا محالة- يعتريها؛ فكل جهد بشري يسري عليه مبدأ القصور، ويأبى الله إلّا أنْ يكون الكمال له وحده.

ت- ضبابية المرجعية التقويمية:

إنَّ تقويم المنهج ينسحب على "عملية إصدار حكم على صلاحية المناهج الدراسية عن طريق تجميع البيانات الخاصة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية، تساعد على اتِّخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج."(١)

والنقد بمفهومه العام يعني مراجعة الأفكار أو الخطط والنُّظُم؛ بُغْيَةَ تبيُّن مواطن النقص والقصور فيها، عن طريق تحليلها وَفق قواعد وأُسس مُتوافَق عليها علمياً وتربوياً. والمطلوب

---

(١) الشافعي، إبراهيم محمد. والكثيري، راشد حمد. وعلي، سر الختم عثمان. **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض: العبيكان للنشر، ١٩٩٦م، ص٣٦٦-٣٦٧.

عند تقويم أيِّ منهج توافُر مجموعة من المعايير التقويمية الواضحة، بهدف ضبط النظر التقويمي وتوجيهه؛ لأنَّ ضبابية المرجعية التقويمية تحول دون إجراء النقد السليم والتقويم السديد.

فالثابت -تنظيراً، وواقعاً- أنَّ موضوعية تقويم المناهج التربوية تفتقر إلىٰ هدي منهجي له أُسس مرجعية ذات طبيعة معيارية.[1] والناظر في جهود تقويم المناهج الجامعية في العالَم العربي والإسلامي يجدها لا تكاد تخرج عن أنظار ثلاثة:

- نظَرٍ مُفتقِر إلىٰ أساس مرجعي، يُحتكَم إليه في التشخيص والتقييم، وتصدر عنه أحكام مُطْلَقة غير مبنية علىٰ أساس علمي أو منهجي. وهذا النوع من التقويم لا يُلتَفت إليه، ولا تُرجىٰ ثمرته؛ لأنَّ "مقبولية عملية التقييم تُحدَّد بمدىٰ مطابقة هذه العملية لمجموعة من المعايير."[2] فتقويم المنهج لا بُدَّ أنْ يستند إلىٰ مرجعية موضوعية؛ أيْ لا يصحُّ اتِّخاذ قرارات تخصُّ النُّظُم التربوية بناءً علىٰ وجهات النظر الشخصية أو الانطباعات الذاتية.

- نظرٍ شائع، وهو ما كان مبنياً علىٰ رؤًىٰ وتصوُّرات اهتدىٰ إليها باحثون ومهتمون، استناداً إلىٰ فلسفة مرجعية خاصة؛ سواء أكانت مُعلَنة، أم مُضمَرة. والآراء النقدية والتقويمية الناجمة عن هذا النظر تنبع -في الغالب الأعم- من تجربة وخبرة شخصية، ولا ترقىٰ إلىٰ مستوىٰ المرجعية في نقد المناهج؛ لأنَّ التقويم علم قائم بذاته، وله أُسسه ومعاييره ومُؤشِّراته.

- نظرٍ رسمي أو شبه رسمي ينصرف أصالةً إلىٰ جهود بعض الجهات الرسمية وغير الرسمية في العالَم العربي والإسلامي (حكومات، وهيئات بحثية، ومؤسسات أكاديمية، ومراكز بحثية، ...). فقد اهتدت هذه المؤسسات إلىٰ وضع معايير لتقويم المناهج الجامعية (محلياً، وإقليمياً، ودولياً)، وَفق مُؤشِّرات دقيقة، تُستثمَر نتائجها في تصنيف الجامعات، وتقديم توصيات وبرامج للإصلاح. وبحسب اختلاف الجهات

(١) المعيار: نموذج مرجعي متحقق أو متصور لما ينبغي أنْ يكون عليه الشيء، وهو مستوىٰ مُحدَّد من التميُّز في الأداء أو درجة مُحدَّدة من الجودة، يُنظَر إليها بوصفها هدفاً مُحدَّداً سلفاً.

(٢) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ج١، ص٢٣٠.

المهتمة بمشروع التقويم ونتائجه، يكون الاختلاف في مُؤشِّرات القياس والتشخيص ومُحصِّلتهما، وما يترتَّب عليهما من تصنيف أو ترتيب للمؤسسات الجامعية.

إنَّ اختلاف مسالك التقويم موجِبٌ للقول باختلاف مرجعيته. وفضلاً عن تعدُّد هذه الأنظار، فقد أرسى الفكر التربوي مسالك مُتعدِّدة لتقويم المناهج التربوية، أبرزها:[1]

- تقويم المنهج في ضوء أُسس بنائه؛ وهي فلسفة المجتمع وثقافته، وخصائص المُتعلِّم وحاجاته، وطبيعة المادة الدراسية وبِنيتها المعرفية في محتوى المنهج، بحيث تتأسَّس المقاربة التقويمية على تقدير مدى التزام المنهج بمقتضى هذه الأُسس التي بُنِي عليها.

- تقويم المنهج في ضوء عناصره الخمسة: وهي الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، وطرائق التقويم، والوسائل التعليمية. ولهذا المسلك مقاربتان؛ الأولى: مقاربة تجزيئية تُفْرِد كل عنصر بنظر تقويمي مخصوص، يُقدِّر درجة انضباطه للقواعد التربوية والتعليمية التي استقرَّ عليها الفكر التربوي تخطيطاً وتنفيذاً. والثانية: مقاربة نسقية تُنعِم النظر في علاقات التفاعل والتأثير والتأثُّر بين هذه العناصر.

- تقويم المنهج في ضوء فاعليته وكفاءته، عن طريق تقدير درجة الكسب المعرفي والمنهجي والقيمي الذي حقَّقه الطلبة، وقياس قدرة مسالك التحصيل على زيادة منسوب القدرة الإدماجية لمخرجاتها في المنتديات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية للمجتمع.

وعلى الرغم من مرونة هذه الأُسس المعيارية التي أبدعها الفكر التربوي الحديث في تقويم المناهج، وقابليتها للاستثمار والتوظيف في تقويم مختلف المسالك التربوية، بصرف النظر عن مستواها، ودقَّة تخصُّصها؛ فإنَّ الحاجة لا تزال قائمةً إلى مزيد من الاجتهاد في بناء فلسفة ناظمة لأُسس مرجعية تُسدِّد جهود النظر التقويمي للدرس الشرعي الجامعي، بوجهٍ يتناغم مع خصوصيته المعرفية والتربوية والمنهجية.

---

(١) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٣٣١- ٣٣٧ .

والظاهر أنَّ بناء مرجعية سديدة لتقويم المنهج مشروط باستصحاب ضوابط مُوجِّهة، أهمها:

- ضابط الشمول: مقتضاه شمول أُسس التقويم ومُؤشِّراته لمختلف جوانب المنهج العلمية، والتربوية، والمنهجية، والاجتماعية، والفلسفية.
- ضابط المناسبة: مقتضاه مناسبة الأُسس المعتمدة لطبيعة التعليم الشرعي الجامعي، وخصوصية المعرفة الشرعية المُستهدَفة بالتدريس، وخصائص الفئة المُستهدَفة.
- ضابط الوظيفية: يتجلّى هذا الضابط في قابلية توظيف هذه الأُسس في تقويم المنهج، وإمكانية استثمار نتائج إعمالها في رسم مداخل للتطوير والتجديد.
- ضابط الموضوعية: يتطلَّب التقويم الفاعل قَدراً عالياً من الموضوعية، والتجرُّد من الذاتية، والتخلُّص من الخلفيات السابقة.

ث- ضعْف الاهتمام بالبحث التربوي في محافل التدريس الشرعي:

لا مندوحة عن تقويم الدرس الشرعي الجامعي من التوسُّل بمناهج البحث التربوي وأدواته وتقنياته؛ فمن شأن ذلك أنْ يُقدِّم صورة كلية تُحدِّد بجلاء قيمة المنهج، وتزن فاعليته وجدواه. والناظر في مجالات البحث في العلوم الإسلامية يَلحظ ضعْفاً بيِّناً في الدراسات والأبحاث التربوية مقارنةً بما راكمه البحث العلمي في مختلف التحيُّزات العلمية.

فإذا استثنينا بعض الجهود البحثية التي اهتمَّت بقضايا التربية الإسلامية ومناهج تدريسها، فإنَّ الاجتهاد في دراسات مناهج العلوم الشرعية الجامعية لم يرقَ إلى مستوى التناسب مع أهميتها وقيمتها في المنظومة التربوية؛ "إذ تنذر البحوث البيداغوجية في التعليم الجامعي اكتفاءً بخبرة الأستاذ المعرفية، وتعويلاً على التعلُّم الذاتي والتكوين المستقل للطالب دونما حاجة إلى تخطيط وتقنين للعملية التعليمية، ولعمري إنَّ هذا لمن الأخطاء القاتلة التي جنت على التدريس في الجامعة."[1]

ولهذا، فإنَّ ضعْف الاهتمام بالبحث التربوي يُمثِّل عائقاً يحول دون تقليب النظر في قضايا التعليم الشرعي الجامعي وإشكالاته، سواء أتعلَّق ذلك بمستوى التخطيط العام

---

(١) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢١.

المُتَّصِل بأهداف التكوين ومنافذه وبرامجه وضوابط التدريس والتقويم أم بمستوى التنزيل التربوي المُتَّصِل بالممارسة التدريسية وأنشطتها التعليمية والتقويمية.

والحقيقة أنَّ "نفي التقويم بإطلاقٍ لا يخـلو من مبالغة، لكنَّ الأغلب أنَّ ما يوجد لا يعدو أنْ يكون حوارات ونقاشات تُثار في مجالس طلاب العلم، وهذه الحوارات والنقاشات يغلب عليها العصف الذهني غير المُنظَّم، وهو يتأثَّر بنوعية المشاركين في الحديث واتجاهاتهم. أو تكون رؤى شخصية يتحدث عنها مُحاضِر أو يُدوِّنها كاتب، وتلك الرؤى مهما بُذِل فيها من الجهد والوقت والتفكير فلن ترقى لأنْ يُعتمَد عليها في فهم الواقع ما لم تقم على أُسس وأدوات موضوعية."(١)

فالمطلوب اللازم إذن، هو التقويم الموضوعي المُنضبِط لمنهجية نقدية. ولا يتحقَّق مطلب النقد العلمي إلّا بإعداد الباحثين المُتخصِّصين في علوم الشريعة، والمُتمرِّسين بمناهج البحث التربوي وأدوات الدراسة الميدانية ومناهجها وقواعدها. "ونحن في مجال الدراسات الإسلامية علينا أنْ نفتح هذه الورش اعتباراً؛ لأنَّ المعرفة الإسلامية هي معرفة واقعية تجيب عن إشكالات الواقع العملي الميداني، وقد راج في أدبياتنا أنَّ المُجتهِد عليه أنْ يتزوَّد بالقَدر الكافي من فقه الواقع."(٢)

إنَّ مجالات البحث التربوي شاسعة ومُتعدِّدة يصعب حصرها أو الإحاطة بها، فمن "غير المُمكِن تحديد الموضوعات أو المجالات التي يختصُّ بها البحث التربوي."(٣) ويرجع ذلك إلى ما يعرفه الحقل التربوي من دينامية وتطوُّر، وإلى تعدُّد تحيُّزاته وتعقُّد قضاياه وإشكالاته؛ لأنَّ "فن التربية علم شديد الصعوبة؛ نظراً لتعقُّد العوامل الفعّالة في مجاله."(٤)

وفي محاولة لتصنيف البحث التربوي، يرى أحمد أوزي أنَّه نوعان؛ أولهما يشمل الأبحاث

---

(١) درويش، **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟**، مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) الصمدي، **البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٤٩.

(٣) أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص٤٨.

(٤) بياجيه، جان. **علم النفس وفن التربية**، ترجمة: محمد بردوزي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط٣، ١٩٨٩م، ص١٧.

التي تتناول علوم التربية،[1] وثانيهما يضم الأبحاث التي تتناول المشكلات التربوية.[2]

وأمام تعدُّد مجالات النظر البحثي التربوي، فإنَّ الالتزام بحدود المقاربة المنهاجية للدرس الشرعي يحيلنا إلى الاهتمام بمحاور مخصوصة، لها أثر مباشر في رفع منسوب الوعي بخصوصية هذه المناهج، وتقدير جودتها، ورسم آفاق تحسينها وتجويدها. وهي مجالات قمينة بالدراسة باعتبار الحاجة إلى تشجيع البحث فيها؛ توسُّلاً بمناهج البحث التربوي وأدواته.

ويُمكِن إيجاز هذه المحاور البحثية في ما يأتي:

- مجال المقاربات المنهاجية لتدريس علوم الشريعة:

تتحدَّد المقاربة المنهاجية بثلاثة مستويات، هي: بناء نُظُم التعليم الشرعي، وتقويمه، وتطويره. أمّا مستوى البناء فينصرف إلى دراسة أُسس المناهج في أبعادها المعرفية والتربوية والفلسفية والثقافية والاجتماعية بوصفها مرتكزاتٍ لهذه النُّظُم، وأمّا مستوى التقويم فيختصُّ بالبحث في أصول نقد المناهج أو إجراء تشخيص لها بناءً على مرجعية تقويمية، في حين يهتم مستوى التطوير بالبحث في مداخل تجديد المسالك التربوية وتحسينها وتطويرها.

ويُمكِن تقسيم هذه المقاربة إلى قسمين:

الأول: قسم المقاربات المنهاجية العامة: يهتم هذا القسم بالأُسس العامة الضابطة لبناء مناهج التعليم الشرعي وتقويمها وتجديدها، وتندرج تحت هذا القسم محاور فرعية، منها:

- الأُسس العامة لبناء مناهج تدريس علوم الشريعة.
- الأُسس المرجعية لتقويم نُظُم التعليم الشرعي.
- مرتكزات تجديد المناهج، ومداخله، ودعاماته.

---

(١) ينتظم هذا المجال البحثي مجالات فرعية، أهمها: تاريخ التربية، وفلسفة التربية، وتكنولوجيا التربية، وسوسيولوجيا التربية، وإثنولوجيا التربية، والديمغرافيا المدرسية، واقتصاديات التربية، والتخطيط التربوي، والإدارة التربوية، والتربية المقارنة، وفيزيولوجيا التربية. انظر:

- أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص٤٨.

(٢) المرجع السابق، ص٤٩.

الثاني: قسم المقاربات المنهاجية الخاصة: يتناول هذا القسم بالدراسة والتحليل عنصراً من عناصر المنهاج التربوي العام أو منهاجاً لتدريس أحد العلوم. ومن أمثلة القضايا التي قد تكون محلَّ بحثٍ ضمن هذا المجال:

- منهاج تدريس فقه الحديث في التعليم العالي.
- منهاج تدريس السيرة النبوية في الجامعة.
- أهداف تدريس أصول الفقه في التعليم العالي.
- طرائق تدريس الحديث في الجامعة.
- التقويم التربوي في الدرس المقاصدي في الجامعة.
- الوسائل التعليمية في الدرس الشرعي في التعليم العالي.

- مجال تدريسية علوم الشريعة:

تهتم المقاربة الديداكتيكية بالتنظير والتفكير في المادة الدراسية؛ بُغْيَةَ تدريسها، وذلك بالإجابة عن نوعين من المشكلات؛ أولهما: المشكلات التي تتعلَّق بالمادة الدراسية، وبِنيتها، ومنطقها. وثانيهما: المشكلات التي ترتبط بالفرد في وضعيات التعلُّم.[1]

وهو مجال بحثي دقيق يستهدف بالدراسة والتحليل أهم المشكلات المُتعلِّقة بالممارسة التدريسية في محافل التدريس الشرعي، وما يتصل بذلك من علاقة الأستاذ بالطالب، وضوابط النقل الديداكتيكي للمعرفة الشرعية التخصُّصية، وأنواع الوضعيات التعليمية، والخطوات المنهجية للتدريس، وغير ذلك من القضايا المُتعلِّقة بسيرورة التدريس؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً.

وتندرج تحت هذا القسم محاور فرعية، أهمها:

- ضوابط تخطيط الدرس الشرعي وأُسسه.
- الوضعيات التعليمية في الدرس الشرعي.

---

(١) بناني، **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، مرجع سابق، ص٣٩.

- الوضعيات التقويمية في الدرس الشرعي.
- التعاقد الديداكتيكي في مسالك التعليم الشرعي.
- الخطوات المنهجية لتدريس فروع المعرفة الشرعية.
- وظيفية النص الشرعي في بناء التعلُّمات، وتقويم المُكتسَبات.

الفصل الثاني:

مرجعية تقويم مناهج التعليم الشرعي في الجامعة

توطئة:

إنَّ تقويم المناهج التربوية ليس عملاً وصفياً يرصد واقعها، ويُصدِر أحكاماً عليها؛ تثميناً، وتعزيزاً، ونقداً، بل هو عملية تنبني على هدي منهجي، وتخضع لسلطة مرجعية ناظمة لأُسس معيارية، تنسلُّ منها مُؤشِّرات معرفية وتربوية ونفسية واجتماعية، تُمثِّل في مجموعها إطاراً مرجعياً للنظر التقويمي.

فالتقويم الذي لا يستند إلى فلسفة مرجعية لا يُمكِن أنْ يُثمر نتائج موضوعية قابلة للاستثمار والتوظيف في استصلاح المناهج وتجويدها. ومن جهة أُخرى، فإنَّ صواب الاجتهاد في رسم أُسس تقويمية معيارية لمناهج التعليم الشرعي الجامعي المعاصر مشروط بالانطلاق من الدراسات العلمية السابقة التي اهتمَّت بتقويم نُظُم التعليم الشرعي تاريخاً وحاضراً، والاهتداء بهديها المنهجي وإغناء مُحصِّلتها بما استجدَّ في المجال التربوي؛ بُغْيَةَ رسم مرجعية مُتساوِقة مع طبيعة التعليم الشرعي الجامعي المعاصر.

ولهذا، فإنَّ مسعى هذا الفصل هو دراسة بعض التجارب العلمية التي عُنِيت بتقويم مناهج تدريس علوم الشريعة، بقصد الانطلاق من معاييرها التقويمية في رسم إطار مرجعي لتقويم نُظُم التكوين الشرعي في التعليم العالي. وتساوقاً مع ذلك، فإنَّ الهيكل العام لهذا الفصل يتألَّف من مبحثين:

أولاً: أُسس معيارية في تقويم مناهج تدريس علوم الشريعة

قصْدنا في هذا السياق هو تقليب النظر في مرجعية بعض الدراسات التي عُنِيت بتقويم نُظُم التعليم الشرعي ومسالكه،[1] وذلك بتتبُّع الأُسس المعيارية التي اعتُمِدت في النظر

---

(١) كثيرة هي الدراسات التي اهتمَّت بتقويم نُظُم التعليم الشرعي ونقدها. بيد أنَّ الاقتصار على هذه الدراسات دون غيرها من التجارب البحثية التي عُنِيت بمجال تقويم مناهج التعليم الشرعي يرجع أساساً إلى وضوح معاييرها التقويمية. وتوجد أبحاث كثيرة تناولت هذه المناهج بالنقد والتقويم؛ سواء تعلَّق الأمر بتقويم المنهاج العام الشامل لتدريس مختلف فروع المعرفة الشرعية أو على مستوى المناهج الخاصة بوحدات العلم الشرعي (مناهج =

التقويمي، والاجتهاد في تحليلها ونقدها، وبيان وجه الإفادة منها في بناء مرجعية تقويمية ناهجة لنقد مسالك التعليم الشرعي في الجامعة.

١- أُسس معيارية في تقويم جامع الزيتونة:

تأسَّس نقد التعليم الزيتوني على فلسفة مرجعية تجمع بين النظر في علل تأخُّر العلوم وأسباب فساد التعليم، برؤية ناهجة ناظمة لمعاير كلية، أجملها ابن عاشور في ثلاثة أُسس؛ إذ قال: "وفساد التعليم إمّا من فساد المُعلِّم أو من فساد التأليف أو من جهة النظام العام."[(١)] وفي الآتي تفكيكها، وبيان مقتضياتها، ووجه إعمالها في نقد مناهج التعليم بجامع الزيتونة، وما يُمكِن أنْ يستفاد منها في تقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي المعاصر.

أ- معيار ضبط نظام التدريس:

إنَّ القصد من هذا المعيار هو الكشف عن مدى حضور مبدأ الضبط في منهج التعليم في الجامع، من حيث: تقنين أعمال المُدرِّسين والقيِّمين، وضبط زمن التعليم، ودور المُتعلِّم في بناء الفعل التعليمي. والاحتكام إلى هذا المعيار في نقد مناهج التعليم بجامع الزيتونة مُتساوِق مع أصل كلي في الفلسفة الإصلاحية لابن عاشور، وهو انتظام حياة الأُمَّة في مختلف المجالات الاجتماعية والفكرية والسياسية التي يقوم عليها الصلاح العمراني للأُمَّة، القائم على "حفظ نظام العالَم الإسلامي، وضبط تصرُّفات الجماعة (...)، وحفظ المصلحة الجامعة."[(٢)]

فضبط النظام وحفظه في حياة الأُمَّة العامة والخاصة، وفي شؤونها الاجتماعية والسياسية والتعليمية والتربوية، هو منهج الإسلام العام الذي جاء به؛ لإخراج البشرية من كبوتها وتخلُّفها، وعدم انتظامها للمقاصد الكلية التي توافقت عليها الديانات السماوية جميعها. إن

= تدريس الحديث، والسيرة والمقاصد، ...)، ولكنَّ أغلبها لا يخرج عن مجال التقويم العام الذي لا يستند -في أغلب أحكامه- إلى سلطة مرجعية واضحة المعالم؛ فلا يُسعِف النظر فيها إلى الاهتداء إلى الأسس المعيارية المعتمدة في نقدها وتقويمها. ولهذا، فقد انتُخِبت بعضها بناءً على معيار وضوح الفلسفة المُؤطِّرة للتقويم، وجلاء أُسسها ومُؤشِّراتها الفرعية، بوجهٍ يُسعِفنا في رسم مرجعية منسجمة مع واقع التعليم الشرعي الجامعي المعاصر.

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٠٥.

(٢) ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١، ص٣٨.

"الإسلام دين النظام والانضباط، حريصٌ على تنظيم أهله ومجتمعه؛ وحمايتهم من الخلاف والشقاق، لا يسمح بتسرُّب الفوضى والاضطراب إلى صفوف أهله حتى في الصلاة."[١]

وتوافقاً مع هذا الأصل الكلي لديننا الحنيف، فقد أنعم ابن عاشور النظر في مناهج التعليم في الجامع. وكان لإعمال هذا المعيار مكانة خاصة في تقويم مناهجه؛ إذ تميَّز نقده بنهج موضوعي يُبيِّن المثالب، ولا يغفل عن ذكر المحاسن. ففي سياق تقويم ضبط عمل المُدرِّسين، ألمع ابن عاشور أنَّ احترامهم لمقتضى نظام التدريس وقوانينه أسهم "في انتظام دروس العلم ووفرة مُتخرّجيها وكفاءتهم بعد أنْ كان الجامع قبل ذلك لا يُخرِّج إلّا أفذاذاً قليلين."[٢] وبالمقابل، فقد أكَّد أنَّ فُشُوَّ الارتجال هو أحد أسباب تأخُّر المنهج، وضعْف مخرجات الجامع في مراحل انتكاسته.

وقد عزا ابن عاشور عدم الضبط في سير التعليم في الجامع إلى الاعتقاد السائد لدى بعض أساتذة الجامع بأنَّ العناية بالعلم لا يُشترَط معها الضبط التنظيمي للتدريس، مُؤكِّداً أنَّ ذلك ضرب من الفوضى التعليمية؛ إذ قال: "والأساتذة الذين لا يحفلون بالقوانين، والذين يرون أنَّ من عزَّة العلم نبذَ الضبط، هم الذين لا يلتزمون أوقاتاً معينةً، على أنَّ التوقيت لا ينافي الاعتزاز للعلم إلّا متى أريد أنْ يكون العلم عزيزاً؛ أيْ قليلاً، فنحن بضروب الفوضى نزيد تقليل طالبيه."[٣] وهذا لعمري من المثالب الناسفة لأيِّ نظام تعليمي؛ لأنَّ الأصل في التعليم أنْ يكون ناهجاً مُنضبِطاً لقواعد. فليس التكوين المعرفي للمُدرِّس كافياً لجودة التحصيل ما لم يكن توطين جهود التعليم مُنضبِطاً لقواعد مُسعِفة في بلوغ المقصود.

انتقد ابن عاشور أيضاً واقع التدبير الزمني للدروس في الجامع؛ لعدم انضباطه لقواعد تنظيمية وتربوية، ولخضوعه لاعتبارات شخصية، وتوافقات ضمنية بين أعضاء هيئة التدريس. وقد اتَّسم نقده لذلك بجرأة الناصح الخبير بالواقع، المُطَّلِع على تفاصيل سير التعليم، فقال رحمه الله: "لم تكن ساعات مزاولة الدروس في الجامع خاضعة لضوابط إدارية

---

(١) التاويل، محمد. **لا ذكورية في الفقه**، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠١٠م، ص٨٢.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٠٦.

(٣) المرجع السابق، ص١١٠-١١١.

أو لنظام معين يُطبَّق على كل الشيوخ والمُدرِّسين، ولكنَّها في الغالب تُقرَّر وَفق المصالح الشخصية للشيوخ والطلبة، فيقع تحديدها والاتفاق عليها فيما بينهم."[1]

واستصحاباً لشرطية المراقبة في ضبط نظام التعليم ومجرياته؛ فقد انتقد ابن عاشور عمل النُّظّار في الجامع، وعاب تقصيرهم في أداء ما أنيط بهم من مهام تتبع عمل الأساتذة وتقويمهم، وإهمالهم مراقبة سير التعليم، بحيث إنَّهم "صاروا لا يستمعون للدروس، ولا يشعرون بأحوال التلامذة."[2]

وبالانتقال من النقد إلى الاقتراح، دعا ابن عاشور إلى ضبط زمن التعليم، وإقرار مواقيت الحصص التعليمية، مُؤكِّداً أنَّ حُسْن تدبير زمن التدريس هو "السياج الوحيد لدفع التداخل بين أوقات الدروس، والمبدأ العظيم لكل نظام يراد إجراؤه في توزيع التلامذة، ومراقبة حضور المُدرِّسين، وتوقيت مقادير الدروس."[3]

وفي ما يخصُّ ضبط دَوْر المُتعلِّم وتقنينه، انتقد ابن عاشور حُرِّية التلميذ المُطْلَقة في اختيار المُدرِّس، ومقدار العلوم المُدرَّسة؛ إذ قال: "فالتلميذ يختار المُدرِّس، ومقدار الفنون، والدروس، على حسب ما يحتاجه، وما أهَّله له الاختيار العمومي، فهو من أجل هذا أقلُّ اختياراً،"[4] مُؤكِّداً فساد خيار الحُرِّية المُطْلَقة للمُتعلِّم في اختيار مُدرِّسه، وأنَّها سبب مباشر في ضعْف مخرجات الجامع، وأنَّ أثرها ظهر في نقص فنون كثيرة، وضعْف فنون، وتفاوت تلامذة المرتبة الواحدة في ما يزاولونه من العلوم.[5]

ويُمكِن التمييز في موقف ابن عاشور من حُرِّية المُتعلِّم المُطْلَقة وما ينجم عنها من فساد في التعليم بين صورتين:

---

(١) بلخوجة، محمد الحبيب. **شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر بن عاشور**، تونس: الدار العربية للكتاب (بدعم من وزارة الثقافة والمحافظة على التراث)، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م)، ج١، ص٢٠٣.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٠٧.

(٣) المرجع السابق، ص١١٠.

(٤) المرجع السابق، ص١٣٥.

(٥) المرجع السابق، ص١٣٥.

الأولىٰ: حُرِّية التلميذ في اختيار مقدار العلوم المدروسة، وهي منافية للمبادئ التربوية والتعليمية، ويصدق عليها وصف العائق؛ لأنَّ الأساتذة والقيِّمين علىٰ التعليم هم أقدر علىٰ وزن مقدار ما يُطلَب من العلوم، وَفقاً لمبادئ التدرُّج والتكامل، بما يخدم مقاصد طلب العلوم، ويراعي قدرات المُتعلِّم وسعة إدراكه، وهو منهج مُطَّرِد في كل منهج.

الثانية: حُرِّية الطالب في اختيار المُدرِّس. ويقتصر نقد ابن عاشور علىٰ حال مناهج جامع الزيتونة دون غيره؛ فلا يستقيم تعدية هذا الحكم، ليكون معياراً لنقد مناهج التعليم الإسلامي؛ إذ حفل المنهج التربوي في تراثنا بمبدأ الحُرِّية في اختيار الشيوخ والمُدرِّسين، وشجَّع أسلوب الرحلة العلمية والتعليمية في لقاء الشيوخ والطلب عنهم اختياراً بحُرِّية منقطعة النظير، بناءً علىٰ ما تناقلته الأخبار من سموِّ كعب الفقهاء والعلماء المُربّين في دَرْك العلوم وتعليمها.

وبمقتضىٰ مأسسة التعليم الجامعي الأكاديمي المعاصر، أضحىٰ من غير المُمكِن ترْك الحُرِّية للطالب، سواء في اختيار الأساتذة أو في اختيار مقدار العلوم؛ إذ يخضع اختيار المُدرِّسين لمعايير خاصة، ويشمل ذلك المباريات التي تُنظِّمها الجهات المسؤولة عن التعليم العالي أو العقود التي تجمع بين هذه الجهات ومَنْ يُختارون للتدريس بصيغة من الصيغ المتداولة في الأوساط الجامعية والأكاديمية.

وتبعاً لذلك، أصبحت حُرِّية الطالب محصورة في اختيار مسلك التخصُّص في الجامعات ذات الاستقطاب المفتوح بصورة مُطْلَقة أو الاختيار من مُتعدِّد، مع اجتياز مباراة الولوج بالنسبة إلىٰ المؤسسات الجامعية التي تشترط ذلك. والأَوْلىٰ -في سياقنا- توجيه جهود تقويم مناهج التعليم العالي إلىٰ أمرين؛ أولهما: النظر في معايير اختيار الأساتذة، وثانيهما: النظر في فلسفة توجيه الطالب وإرشاده إلىٰ اختيار مسالك بعينها.

ب- معيار جودة التأليف:

استند ابن عاشور إلىٰ معيار جودة التأليف بوصفه أساساً جوهرياً لتقويم مناهج التعليم الشرعي، ومدخلاً لإصلاحها؛ نظراً إلىٰ أهمية المُصنَّفات العلمية في ترقية المدارك، فهي المُعلِّم الأول للتلامذة، والمرشد المعين للمُدرِّس في تبليغ المضامين، وتمهير المُتعلِّمين، وتيسير سُبل اكتسابهم وتردُّدهم علىٰ ما صنَّفه الأكابر في مختلف الفنون والعلوم.

وبهذا، يكون اهتمام ابن عاشور بالتآليف مُؤسَّساً على محوريتها في سداد نُظُم التعليم وترشيدها، فإصلاح التعليم "يعتمد أساساً على التآليف التي يكون بها تقدُّم العلوم وتطوُّرها، وتُبلِّغ القصد من الدرس، وتُحقِّق الانتفاع الشامل والكامل لروّاد المعرفة وطلاب العلم."(١) ولم يتردَّد ابن عاشور في تأكيد أنَّ سوء اختيار الأساتذة للمُصنَّفات التعليمية هو سبب رئيس لضعْف مخرجات الجامع من المُتعلِّمين، وأنَّهم لو "أحسنوا اختيار التآليف، ونظروا في عوائق التحصيل، فاستدركوا ناقصاً، وأصلحوا مُختلَّا، لما كان التلميذ يقرأ النحو طول زمانه وهو عاجز عن التكلُّم بكلام معرب، ولا كان يقرأ الأصول وهو يوم يختم المحلّى لا يُحسِن ترجيح رأي، بَلْهَ استنباط حكم."(٢)

وبحكم معايشته لمجريات التعليم في الجامع، وخبرته بالمُؤلَّفات المعتمدة فيه، وقف ابن عاشور على العلل القادحة فيها على وجه التمام، وألمع منها إلى قوادح التطويل دون حاجة، والتخليط في فروع المعرفة دون خيط ناظم، ورأى أنَّ بعضها لم يُؤلَّف للتعليم أصالةً، وإنَّما كان لمقاصد علمية أو حجاجية، فضلاً عن إهمال التدرُّج في إقرار المُؤلَّفات، والالتزام بمضمونها تقليداً لا جديد فيه ولا تجديد، ولا بحثاً في أصولها ولو على سبيل التأييد.(٣)

وبالانتقال من النقد إلى الاقتراح، لم يتوانَ ابن عاشور عن تقديم رؤية شاملة لاستصلاح المحتوى التعليمي الذي يُدرَّس في الجامع؛ إذ توجَّهت خطته رأساً إلى تأكيد حُسْن اختيار التآليف المُقرَّرة للتدريس، والدعوة إلى ترك المُطوَّلات التي كان يسلكها المُتوسِّطون من العلماء لعدم خدمتها مقاصد التعليم في الجامع، وعدم تناسبها مع قدرات المُتعلِّمين؛ لما تتَّصف به من زيادات وتفريعات وتخليط للعلوم. واستدراكاً لذلك، فقد دعا إلى تأسيس لجنة من نحارير العلماء للنظر في خلل الكتب، وإصلاحها، وإحياء ما اندرس منها، مع مراعاة مقتضى العصر، وحاجات الزمان، والتنسيق بين محتويات الكتب في مختلف مراحل التعليم، والاجتهاد في ترجمة كتب العلوم التي تقدَّمت، مثل: كتب الهيئة، والطبيعة، والجغرافيا.(٤)

---

(١) بلخوجة، **شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر بن عاشور**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٤٥.

(٣) لمزيد من التفصيل عن آراء ابن عاشور بخصوص التآليف المعتمدة في الجامع، انظر:

- بلخوجة، **شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر ابن عاشور**، مرجع سابق، ص٤٣-٤٥.

(٤) المرجع السابق، ص١٥٣.

والحقيقة أنَّ مستدركات ابن عاشور على التآليف المعتمدة في الجامع سارية في أغلبها على مسالك التعليم الشرعي الجامعي المعاصر. فالمحتوى التعليمي الذي يجري تدريسه في الجامعات غير مستقرٍّ على صورة واحدة، وأنَّ الغالب في ما يُقرَّر منها يكون من اختيار الأساتذة، بحسب تكوينهم المعرفي، وخبرتهم المهنية، وكفاءتهم التربوية؛ فمنهم مَنْ يختار كتاباً من كتب المُتقدِّمين، ومنهم مَنْ يعتمد كتباً معاصرةً، ومنهم مَنْ يكتفي بمحاضرات أو مُلخَّصات... .

فالاعتماد على كتب المُتقدِّمين في الأصول والفقه والحديث... قد يصير عائقاً يحول دون التحصيل؛ خاصة مع ضعف ملكة اللسان، وقصور الكسب المعرفي والمنهجي لطلبة العلم. يضاف إلى ذلك أنَّ الاقتصار على المُلخَّصات في الباب يَحرِم المُتعلِّم من إنعام النظر في قواعد العلوم ومجريات دَرْسِها على نهج العلماء الذين بلغوا فيها شأواً، ويُحرِّم النظر في مُؤلَّفاتهم التي ضمَّنوها أسرار فقههم، وأودعوها مُحصِّلة نظرهم. وتجاوزاً لهذا الإشكال، جرت عادة بعض مُدرِّسي علوم الشريعة على الاجتهاد في تحرير كتب معاصرة تراعي مدركات الطلبة ومبلغ قدراتهم.

ومع هذا التنوُّع والاختلاف، تكون الحاجة إلى تقويم موضوعي لهذه الاختيارات المتداولة في واقع التعليم الشرعي المعاصر، بناءً على مُؤشِّرات علمية وتربوية ونفسية، وتكليف لجان مُتنوِّعة الاختصاص، تستصحب مخرجات تقويم ما يجري اعتماده، وتجتهد في تأليف كتب تعليمية تجمع بين أصالة المُتقدِّمين وحاجات الطالب ومدركاته، وتلبّي حاجات التعليم الأكاديمي المعاصر ومطالبه.

إنَّ أهم ما يستفاد من معيار نقد التآليف المعتمدة في التعليم الزيتوني هو عمق النظر في تقويمها، والدعوة إلى استصلاحها؛ إذ لم يقتصر النظر النقدي على الجانب الشكلي في توطين برامج التكوين ووحداته، وإنَّما استهدف بصورة قاصدة التآليف التي يجري اعتمادها في تدريس طلبة الجامع، بوصفها المعرفةَ التعليميةَ التي يكتسبها الطالب؛ لتكون مرقاةً له في سُلَّم التعلُّم. وقد شملت الآراء الإصلاحية جوانب قمينة استهدفت استصلاح التآليف شكلاً ومضموناً، وامتدَّت لتشمل الكيفية التي يجري بها العمل في اختيار الكتب المُقرَّرة، والجهة المُكلَّفة بذلك. ومع التسليم بأنَّ هذه الرؤية النقدية للكتب التعليمية تنسحب

أصالةً على منهج التعليم في الجامع، فإنَّ لمقتضياتها وأُسسها امتداداً في برامج التكوين ومُقرَّراته في واقع التعليم الشرعي المعاصر عامةً، والجامعي منه بوجه خاص.

ت- معيار كفاءة المُدرِّس:

اتَّخذ ابن عاشور من كفاءة المُدرِّسين معياراً لتقويم منهج التدريس في الجامع، وقد جمع بين هذا المعيار وسابقه[1] في تركيب ثنائية معيارية لنقد تجربة التعليم الزيتوني بقوله: "نحتاج إلى إصلاح التآليف، ولو مع المكنة من إصلاح المُعلِّمين، فكيف بنا وقد أصبح إصلاح المُعلِّمين يساير بطبعه زماناً تحضّر فيه نشأة جديدة."[2]

وفي سياق الموازنة والمفاضلة بين المعيارين، ترجَّحت لابن عاشور قوة التأليف على كفاءة المُدرِّس بالنظر إلى قوة التأثير في جودة التعلُّم، وتفسير ذلك أنَّ ضعْف كفاية المُدرِّس قد لا يمنع مَنْ عَكَفَ على التأليف بالدرس والضبط من بلوغ المقصود. قال ابن عاشور في ذلك: "ولو وازن الناس بين إصلاح التآليف وإصلاح المُعلِّم لرأوا أنَّ إصلاح التآليف يصل بنا إلى غرضنا."[3]

والتحقيق أنَّ هذه المفاضلة وما تحصَّل منها من ترجيح لا تُنقِص من أثر الشيوخ والمُدرِّسين في منهج التحصيل. فإذا كانت الكتب حاويةً للعلوم والمعارف، فإنَّ مفاتيح المعرفة وطرائق اكتسابها يحوزها العلماء المُعلِّمون. وهذه المفاضلة لا تلغي الصلة بين الكتب التعليمية ومُدرِّسيها، فمتى اجتمعت كفاءة المُدرِّس، وجودة التأليف، والشهوة التعليمية للطالب، جادَ المنهج بمخرجات تحفظ مكانة العلم وأهله. وبالمقابل، فإنَّ ضعْف الخبرة التدريسية يُفضي "بالمُعلِّم إلى الارتماء في مسالك قليلة الجدوى، توقِع تلامذته في خطل أو فشل،"[4] ولو عمد في تدريسه إلى أجود التآليف.

---

(١) أقصد معيار جودة التآليف.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٤٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٤٢.

(٤) المرجع السابق، ص١٧.

وقد امتدح ابن عاشور كفاءة خرّيجي التعليم الزيتوني في سنوات ازدهاره، وأرجع الفضل في ذلك إلىٰ إخلاص الأساتذة والمُتعلِّمين في بثِّ العلم وطلبه، وعكوف الفريقين علىٰ ذلك وحبسهم عليه معظم أوقاتهم ونفيس أعمارهم.[1] واقتناعاً منه بأهمية خبرة المُدرِّس التربوية، عزا ابن عاشور ضعْف مجريات التدريس في التعليم الزيتوني إلىٰ جهل المُعلِّمين بمراتب الأفكار ومقدار قبولها، وبمراتب العلوم بالنسبة إلىٰ قابلية الأفكار، وما يلحق بذلك من ضعْف الملَكات اللسنية لدىٰ مُدرِّسي الجامع، وعجزهم عن التعبير بكلام عربي فصيح، وتطويل الدروس وتمطيطها بالمسائل السطحية، وإضاعة الوقت في القشر دون اللباب، والتسليم بأقوال المُؤلِّفين دون نقد أو تمحيص أو فصل بين صحيح ومرجوح.[2]

وحرصاً منه علىٰ استقامة المنهج، أكَّد ابن عاشور ضرورة العناية باختيار المُدرِّسين بناءً علىٰ معايير علمية وتربوية حازمة، وانتقد -في السياق نفسه- إسناد التدريس في الجامع إلىٰ الأساتذة الحاصلين علىٰ شهادة التطويع الذين يُدرسّون في الجامع تطوُّعاً، وعَدَّ ذلك مظهراً من مظاهر القصور، وسبباً مباشراً في اختلال مسالك التحصيل، مسوّغاً موقفه بـ"عدم انضباطهم في ملازمة التدريس؛ وذلك لأنَّ الطرق المُلزِمة لا تتحقَّق فيهم؛ إذ ليست لهم جراية تجعل عليهم حق الحضور، مع أنَّهم القائمون بأكثر دروس التعليم في الجامع، فإذا أقررنا دروسهم علىٰ الاختلال اختلَّ التعليم كله."[3]

وتأسيساً علىٰ ذلك، فإنَّ تقويم أداء المُدرِّسين وتقدير كفاءتهم لم يكن بمنأًىٰ عن استصحاب معيار الإلزام والضبط في ممارسة مهنة التعليم. والواقع أنَّ صيغ التدريس التطوعي تأخذ صوراً مُتعدِّدة في التعليم العالي المعاصر، منها: إسناد تدريس بعض المواد إلىٰ طلبة الدراسات العليا أو إلىٰ بعض أساتذة التعليم المدرسي الحاصلين علىٰ شهادات عليا -ماجستير أو دكتوراه-. ومع التسليم بوجود تجارب مشرقة من هذه الصور، إلّا أنَّها تُفضي -في الغالب- إلىٰ نتائج عكسية تُؤثِّر سلباً في سير التدريس وجودته.

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٤.

(٢) المرجع السابق، ص٢٣١.

(٣) المرجع السابق، ص١١٨.

وقد يُسوَّغُ الاستعانة بهاته الصور من الإسناد بمُسوِّغ التدريب والتكوين للكفاءات المُؤهَّلة للتدريس الجامعي استقبالاً، إلّا أنَّه مُسوِّغ غير مقبول؛ لأنَّ الأصل في التكوين والتدريب أنْ يكون في مراكز خاصة، وَوفقاً لاستراتيجية وبرامج قاصدة. ومن المفيد أنْ يكون لمراكز التكوين تنسيق مع المؤسسات الجامعية، لإجراء حصص تطبيقية أو تأطير أنشطة تربوية وتعليمية موازية للطلبة، مع الحرص على أنْ تكون حصص التدريس الرسمية مُسنَدة إلىٰ مَنْ يُشهَد لهم بالكفاءة والخبرة من الأساتذة الأكفاء معرفياً وتربوياً.

إنَّ ما أثاره ابن عاشور بخصوص نقد كفاءة المُدرِّسين، ووجه القصور فيها بالتعليم الزيتوني، يصلح أنْ يكون أساساً لنظرية مُتكامِلة في تكوين مُدرِّسي علوم الشريعة، مُسعِفاً في رسم مُؤشِّرات عميقة في تقدير كفاءتهم المعرفية والتربوية.

ففي واقعنا المعاصر، أضحىٰ التعليم مغايراً لما تقدَّم من الأزمان، وأصبحت كفاءة المُدرِّس تُقاس بمقاييس دقيقة، تجمع بين تقدير التكوين العلمي والخبرة التربوية والتواصلية، فضلاً عن القدرات البحثية والإنتاج العلمي. ومن المهم -في هذا السياق- الالتفات إلىٰ الأنظمة الرائدة في تكوين الأساتذة؛ لأنَّ أداء الجامعات في الدولة المُتقدِّمة لم يأتِ من فراغ، وإنَّما هو ثمرة لجهود تكوينية وتدريبية.[1] وبه تظهر الحاجة إلىٰ استصحاب هذه المُؤشِّرات وإثرائها بما جرىٰ عليه العمل في التجارب الجامعية الأكاديمية المعاصرة في مجال تكوين الأساتذة وتقويم أدائهم، ضمن نسق عام في تقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي.

ث- معيار جودة الفعل التعليمي في ذاته ومخرجاته:

إنَّ جودة مخرجات الجامع هي من أهم المعايير المعتمدة في تقويم نظام التعليم في جامع الزيتونة. وهذا المعيار ليس مستقلاً بذاته، بل هو وثيق الصلة بواقع ضبط نظام التعليم، وكفاءة المُدرِّس ومُقرَّرات التدريس. ولا نُبالِغ إذا قلنا: إنَّ هذا المعيار هو أدقُّ معايير نقد المناهج؛ ذلك أنَّ جودة نُظُم التعليم تُقاس أساساً بجودة مخرجاته من طلبة العلم.

---

(١) في دراسة مسحية ببريطانيا، شملت خمساً وأربعين جامعة، خلُصت الدراسة إلىٰ استفادة معظم أساتذة هذه الجامعات من برامج خاصة في التدريب والتكوين منذ عام ١٩٧١م. انظر:

- بيرد، روث. وهارتلي، جيمس. **التعلم والتعليم في الجامعات والمعاهد العليا**، ترجمة: شكري إبراهيم، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، ط١، ١٩٩٢م،ص٢٥.

وقد كان لهذا المعيار حضور بارز في النظر التقويمي، وبفضله رصد ابن عاشور كفاءة خرّيجي الجامع معرفياً ومنهجياً، وخلُص إلىٰ ضعْف مستوىٰ طلبة العلم، وأنَّهم "حملة أسفار، ضعفاء أفكار، وبذلك ضاعت نجابة النجباء بقلَّة استعمالها، واستوىٰ الجميع في الحفظ."[1]

ولم يكتفِ ابن عاشور بنقد مستوىٰ تكوين طلبة العلم، وإنَّما نبش في العلل التربوية المفضية إلىٰ ذلك، بنظرة العالِم المُعلِّم الخبير بالعلوم ومسالك تحصيلها، بوجهٍ يجمع بين نقد مجريات التدريس من جهة، وما يترتَّب عليه من قصور في محافل التدريس. وقد تأسَّس تعليله علىٰ مبادئ كلية استقرَّ النظر علىٰ أهميتها في فَتْق الملَكات؛ إذ وضع يده علىٰ الداء الذي يُعوِّق تفتُّقها، مُعلِّلاً ضمورها في التعليم الزيتوني بعلل تعليمية قاتلة، منها: الاعتماد علىٰ الحفظ والتلقين، وإهمال التمرين، والعكوف علىٰ تدريس المتون وحفظها دون فهم ومُدارَسة أو تطبيق قواعدها.

قال رحمه الله: "ونسبة النباهة والتحصيل في التلامذة قليلة بسبب إهمال التمرين، وترك مراجعة ما يقرؤونه قبل الدرس وبعده، وترك مطالبتهم باستذكار ما تعلَّموه، وترك تكليفهم بحفظ المتون حفظاً جيداً، وترك تعويدهم علىٰ فهم معنىٰ المتن الذي يحفظونه؛ فإنَّك لتسأل التلميذ عن المسألة، فيعجز عن الجواب، ويتذكَّر عبارة المتن، ولكنَّه يبقىٰ يلوكها، ولا يكاد يبين عن المراد منها."[2]

وفي ما يتعلَّق بنظام الامتحان، وجَّه ابن عاشور النقد إلىٰ عِدَّة نقائص في طرائق التقويم وتراتيبه، منها: التركيز علىٰ الاستحضار، واستهداف الحفظ والاستذكار المُجرَّد عن الفهم، ومطالبة المُتعلِّمين بحلِّ الألغاز وغرائب المسائل، فنتج من ذلك فُشُوُّ الغش في الاختبارات تبعاً لمقتضىٰ الأسئلة التي تقتضي جواباً محفوظاً، ونتيجةً لضعْف يقظة المراقبين، وضعْف حزمهم.[3]

ولم يقفْ نظر ابن عاشور علىٰ توصيف صيغ التقويم وأساليبه وعلله فحسب، بل اقترح حلولاً عمليةً داعمةً لتجويدها، مثل: التركيز علىٰ مهارات الفهم والنقد بدل الاقتصار علىٰ الاستحضار، وعدم التساهل في منح الشهادات حفاظاً علىٰ المستوىٰ العام

---

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص٢١٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٤١-١٤٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٤٣.

للمُتخرِّجين، الذي يُفترَض فيهم قوة الذهن، والعقل المُدرِك للحقائق الذي يملك قدرةً على الفهم والإفهام.[1]

وسعياً لتحسين أساليب التدريس ومقتضياته؛ نبَّه ابن عاشور إلى ضرورة الاقتصار على المهم من المعارف، وتجنُّب التشويش على المُتعلِّم بكثرة التفريعات، وسرد تفاصيل وخلافات واهية العلاقة بالموضوع، وحثَّ على استجماع المُدرِّس لما سيلقيه في ذهنه ابتداءً، وأنْ ينهج في عرضه القصدية بأقرب وجه يُمكِّن الطالب من الفهم والتحصيل.

إنَّ ربط ابن عاشور جودة الاكتساب بالأساليب التعليمية المفضية إليه يشي بنظر تربوي ثاقب، يربط بين النتيجة والسبب، ويستصحب العلاقة الوثيقة بين جودة الفعل التعليمي في ذاته إعداداً وإلقاءً وما يُرتجى منه في نهاية الدرس على المدى القريب، وبعد استكمال مراحل التعليم على المدى البعيد، بالتركيز على ما يعود نفعه على الطالب أثناء التحصيل وبعد التخرُّج.

ولعلَّ استصحاب هذا المبدأ في تقويم مسالك التعليم الشرعي المعاصر يحيلنا إلى أُسس مرجعية في تقويم مخرجات هذه المسالك، وَفق رؤية شمولية تستصحب مجريات التدريس وأساليب التعليم والتقويم، بوصفها مدخلاتٍ لها سهم وافر في تقدير جودة المخرجات وكفاءة الطلبة في الجوانب المعرفية والمنهجية والقيمية.

- خلاصات وملاحظات على فلسفة ابن عاشور في تقويم مناهج جامع الزيتونة:

تحصَّل من عرض الأُسس المرجعية التي اعتمدها ابن عاشور في نقد مناهج التعليم الزيتوني خلاصات، منها:

- تميُّز دراسة ابن عاشور برؤية نسقية تُقلِّب النظر في مختلف الإشكالات العلمية والتاريخية والتربوية والمنهجية والتنظيمية في مقاربة قضايا التعليم الإسلامي عامةً، والتعليم الزيتوني بوجه خاص. وهذا يُؤكِّد أنَّ المقاربة التربوية التجزيئية التي

---

(١) المرجع السابق، ص١٤٣-١٤٤.

تقصر النظر في نقد التعليم الشرعي على إشكالاته التربوية والتدريسية قاصرة عن التقويم المطلوب، وعن التجديد المنشود.

- عدم تصريح ابن عاشور بالمعايير المعتمدة في تقويم مناهج جامع الزيتونة. وعلى الرغم من ذلك، فإنَّه يُمكِن التماسها بإنعام النظر في مضامين كتابه "أليس الصبح بقريب؟" وقضاياها، وبخاصة ما تعلَّق منها بنقد التعليم، وبيان أوجه الخلل في نُظُمه، وفساد مناهجه.

- بناء الرؤية النقدية لمناهج التعليم الزيتوني على أُسس ومعايير تقويمية مرجعية، أهمها: معيار ضبط نظام التدريس، ومعيار جودة التآليف، ومعيار كفاءة المُدرِّس، ومعيار جودة الفعل التعليمي في ذاته ومخرجاته. وهي معايير تُعبِّر عن نسق مُتكامِل يُسعِف صاحبه في تعرية مجريات التدريس برؤية نقدية إصلاحية، تُقلِّب النظر في نظام التعليم في الجامع من حيث: نظامه العام، والكتب الدراسية، وأساليب التدريس والتقويم، وكفاءة المُدرِّسين ومستوى تأهيلهم، وفروع العلوم المدروسة وتراتبها، ومدى مناسبتها لمستوى الدارسين من طلبة العلم.

- على الرغم من أنَّ دراسة ابن عاشور قد توجَّهت في نقدها وآرائها الإصلاحية إلى جامع الزيتونة أصالةً، فلا مندوحة عن الإفادة من المعايير النقدية التي توسَّل بها في بناء مرجعية تقويمية لمسالك التعليم الشرعي الجامعي المعاصر؛ لأنَّ الأنظار والأفكار الذي ضمَّنها في كتابه ما تزال مهمةً في الإجابة عن سؤال نهضة التعليم الإسلامي عامةً، والتعليم الشرعي بوجه خاص.

- عدم تسويغ الاقتصار على مُحصِّلة ما أثمرته هذه الدراسة لتقويم نُظُم التعليم الشرعي المعاصر، اعتباراً لاختلاف محلِّ التقويم، وتمايز التعليم في الجامع عن طبيعة التعليم الأكاديمي المعاصر وما عرفه من تحوُّلاتٍ، استجابةً لتغيُّر الزمان والمكان وأنماط التعليم وأساليبه... .

- المطلوب الأهم هو الاهتداء بمنهج النقد عند ابن عاشور، لا الوقوف عند تفاصيله، والنظر في فلسفته وقصوده لا تفريعاته وجزئياته. ولعلَّ اللافت للنظر في

هذا المشروع الإصلاحي هو سموُّ المقاصد التربوية التي تأسَّس عليها نقداً واستصلاحاً، وتمثَّلت أساساً في النهوض بالمستوىٰ العلمي، وحفظ المكانة الاجتماعية للتعليم الشرعي عامةً، ولجامع الزيتونة بوجه خاص، ورعاية المصلحة الاجتماعية، وإصلاح العلوم بإصلاح مسالك طلبها، بناءً علىٰ التلازم بين الحالة العلمية والحالة التعليمية؛ تاريخاً، وحاضراً، ومستقبلاً.

- تأكيد ضرورة الإفادة من منهج ابن عاشور والأُسس التي توسَّل بها في نقد نظام التعليم بالجامع لا يعني الدعوة إلىٰ الجمود، وإنَّما المقصود هو استصحابها، وتقليب النظر في قصودها المعرفية والتربوية والحضارية، وإثراؤها بما استجدَّ في مجال تقويم النُّظُم التربوية دون إقحام أو إسقاط، مع شَرْطيّة الانفتاح علىٰ أدوات الدراسات الاجتماعية، ومناهج البحث الميداني، وكشوفات علم النفس المعرفي والتربوي لدراسة خصائص الطالب الجامعي وحاجاته؛ لأنَّ دراسة المناهج الجامعية المعاصرة مشروطة بالنظر الجامع في الأُسس المعرفية والاجتماعية والتربوية والتنظيمية التي استقرَّ عليها النظر في بناء هذه المناهج، وترسيمها، وتقويمها، وتجديدها.

٢- أُسس معيارية في تقويم مناهج تدريس الفقه في التراث:

عُنِيت دراسة مصطفىٰ صادقي الموسومة بـ: "منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية" بتقويم مناهج تدريس الفقه الإسلامي في الغرب الإسلامي. وقد اهتدىٰ صادقي إلىٰ تقسيمٍ منهجي للدراسة مُسعِفٍ في دَرْك التطوُّرات التي عرفتها مناهج الفقه تأليفاً وتدريساً، فجمعها في أربعة مناهج متعاقبة، هي: منهج فقه السماعات، ومنهج فقه التفريعات، ومنهج فقه التأصيلات، ومنهج فقه المختصرات. وقد توسَّل في دراسة هذه المناهج بمقاربة خصائص كل منهج معرفياً، وتربوياً، ووضعه في مشرط النقد، عن طريق استنطاق أهدافه، ومحتواه، وطرائق التدريس وأساليب التقويم المعتمدة فيه وصفاً ونقداً، ليخلُص إلىٰ ترسيم مرتكزات معرفية تربوية وعملية لتطوير مناهج تدريس الفقه في واقعنا.

توسَّل صادقي في تقويم المناهج التربوية في فقه تراث الغرب الإسلامي بنسق من المعايير النقدية، بوصفها موازينَ علميةً وتربويةً لتقويمها واستصلاحها، وهذه أهمها:

أ- معيار المقارنة بين المناهج التربوية الفقهية التراثية:

اعتمد صادقي في نقد مناهج تدريس الفقه في التراث على معيار المقارنة بينها، عن طريق تتبُّع مدى وفائها بثوابت التربية وانتهاضها بالقضايا الأساسية التي استقرَّ عليها النظر التربوي، ولا يصلح خلوُّ التدريس الناجح منها، بقياس بعضها على بعض، وبيان أوجه الوفاق والتمايز بينها في جودة التعليم.

وتأسَّست المقارنة بين هذه المناهج على "النظرة الفاحصة لعناصر المناهج المدروسة: الأهداف، والمحتوى، والطرق، والتقويم، واستجلاء إيجابياتها وسلبياتها، من خلال النقد الداخلي للتراث؛ أيْ بإسناد بعض مفرداته إلى بعضها، وملاحظة التفاوت القيمي بينها،"(١) بقصد البحث عن أصول المنهج التربوي القويم، وقواعد الدرس الفقهي الناجح، والتحرُّز من استصدار أحكام قيمة عن التراث.

وقد خلُص صادقي من هذه المقارنة إلى أنَّ الأداء التربوي عرف تطوُّراً ملحوظاً بتطوُّر مناهج التأليف الفقهي، وأنَّ مناهج تدريس الفقه لدى علماء الغرب الإسلامي مُتمايِزةٌ لا قائمةٌ على وزان واحد، وأنَّ الاختلاف بينها راجع أساساً إلى الاختلاف في المحتوى الفقهي وفي الأهداف التربوية، الذي امتاز به كل منهج؛ ما أدّى إلى اختلاف في طرائق التدريس وأساليب التقويم بالتَّبع.(٢)

امتاز النقد المقارن في هذه الدراسة بالارتكاز على تتبُّع تطوُّر مناهج التأليف الفقهي، وطبيعة المحتوى الذي أثمره كل منهج، ومدى إسهام ذلك في تنهيج الدرس الفقهي وفَتْق الملكة الفقهية.(٣) وتأسيساً على النقد التاريخي للمناهج التربوية -بحسب خصائص

---

(١) المرجع السابق، ص١٦٣.

(٢) المرجع السابق، ص٩٤-٩٥.

وقد نبَّه صادقي، في سياق التمييز بين المنهجين، إلى أنَّ الاختلاف بين الأهداف التربوية ليس اختلافاً مبدئياً بقدَر ما هو تعبير عن مبدأ التراكم المعرفي. فالأهداف الخاصة بتدريس فقه السماعات قد تكون مقصودةً أيضاً في فقه الشروح والتفريعات، على أساس أنَّ المناهج التربوية ليست مراحل زمنية خاضعة للتعاقب والتوالي، وإنَّما هي خبرات تعليمية يحكمها مبدأ التراكم المعرفي. انظر:

- صادقي، **منهاج تدريس الفقه**، مرجع سابق، ص٩٥.

(٣) قال صادقي: "من أوجه الاختلاف أنَّه بعدما دُوِّنت أُمَّهات المذهب الجامعة لفقه السماعات، ظهرت مُؤلَّفات =

التأليف فيها، وطبيعة المحتوىٰ المعرفي المُقترِن بكلٍّ منها- فقد خلُصت الدراسة إلىٰ تميُّز المنهج التربوي لفقه السماعات من غيره من المَناهج الفقهية؛ لاقتداره -أكثر من غيره- علىٰ ترقية الطالب لتحصيل المَلَكة الفقهية، نتيجةً لطول زمن التعلُّم فيه، وسعة المضمون الفقهي القائم علىٰ الإشباع المعرفي، والتوسُّع في استقراء الفروع الفقهية المقيسة علىٰ غيرها من الأصول المنصوصة. وقد فسَّر صاحب الدراسة ذلك بأنَّ "التلقين الطويل في أمده، والمتصاعد في كَمِّه، والمُتعمِّق في مضمونه، كان يُفضي في المُحصِّلة إلىٰ اقتدار علىٰ الاجتهاد داخل المذهب؛ قياساً، وتخريجاً، واستقراءً، وتفريعاً."(١)

وإذا كانت الأُسس التي توسَّل بها صادقي في المقارنة مُعتبَرةً في موازين العلم ومناهج الطلب، فإنَّ ما يُستدرَك عليه هو توجيه الاهتمام إلىٰ نقد مناهج التأليف الفقهي، وطبيعة المحتوىٰ الفقهي المُصاحِب لذلك المنهج، في حين لم تحظَ أهداف هذه المناهج وطرائق التدريس وأساليب التقويم فيها بالقَدر المُعتبَر من النظر النقدي.(٢) فمع التسليم بأهمية المحتوىٰ في تنمية المدارك الفقهية، فإنَّ الاقتصار عليه معياراً للحكم لا يُمكِن الظفر به بتقويم شامل لمسالك التحصيل الفقهي؛ ذلك أنَّ الصورة الكلية لهذه المناهج (نقداً أو استصلاحاً) لا تكتمل إلّا بتوسيع دائرة النظر في أهداف الدرس الفقهي ومجرياته، وطرائق تدريسه، وأساليب تقويمه. وكذلك النظر في طبيعة النظام العام الحاكم لمجريات الدرس

= جديدة اتَّخذت مادتها الأساسية من سابقتها، وزادت عليها بالشرح والتفريع. وقد يقال إنَّ هذا تطوُّر في التأليف، وليس في التدريس، ولكن حين أصبحت هذه الكتب الأخيرة مراجعَ دراسيةً، وعُدَّت عمدة التفقُّه في المجالس، فإنَّ ذلك سيكون له أثر في تغيُّر المنهج الدراسي، واختلاف طبيعة التفقُّه عن السابق." انظر:

- صادقي، **منهاج تدريس الفقه**، مرجع سابق، ص٩٥.

(١) المرجع السابق، ص١٨٧.

(٢) من الإنصاف التنبيه إلىٰ أنَّ نقد الصادقي لم يغفل تقويم الأهداف وطرائق التدريس بوجهٍ من الوجوه. ووجه الاستدراك هنا هو أنَّه اتَّخذ منهج التأليف مُتَّكَئاً لنقد المناهج التربوية، والمقارنة بينهما، في حين لم يَعُدَّ طرائق التدريس والتقويم مستقلةً بالنظر النقدي، وإنَّما جعلها تابعةً لطبيعة المحتوىٰ؛ لأجل ذلك، فإنَّها لم تأخذ حظها الوافر من التحليل والتقويم. والمسلك الذي سلكه صادقي له ما يُسوّغه؛ ذلك أنَّ مناهج تدريس الفقه في التراث هي غالباً مدارس واتجاهات فقهية متمايزة في مناهج تأليفها، وطبيعة المحتوىٰ الفقهي الذي تُثمِره هذه المناهج، وبه تكون الأهداف وأساليب التقويم متماهيةً مع طبيعة المحتوىٰ الفقهي لهذه المدارس. انظر:

- فقرة "المناهج التربوية في التراث" في الفصل الأول من هذا الكتاب.

الفقهي، وكفاءة المُدرِّسين، ومستوى طلبة العلم، وغير ذلك من الأُسس المعرفية والتربوية ذات الصلة بالنظام التعليمي ومناهج التدريس.

ب- معيار وظيفية المعرفة:

يُقصَد بالوظيفية اقتصار المُدرِّس في أقواله وأعماله وأنشطته التعليمية على ما له مدخل في تحقُّقِ وظائف التعلُّم، وما له يد في بنائها وكمالها، واستبعاد كل محتوى معرفي وكل جهد عملي ليس له إسهام مباشر في تحقيق الوظائف المعرفية والعلمية المنشودة من التدريس، إلى جانب توظيف المعارف والجهود بقَدر الحاجة والفائدة المأمولة.(١)

فبمقتضى الوظيفية يكون تقدير مدى استصحاب الدرس الفقهي للوظائف المعرفية والمنهجية والعملية لعلم الفقه، ومدى الاهتمام تدريساً بما يخدم أهدافه ومقاصده. واستصحاباً لذلك، قسَّم صادقي هذا المعيار إلى مُؤشِّرين فرعيين؛ أولهما: الوظيفية في تدريس المعرفة الفقهية، وثانيهما: الوظيفية في تدريس المعارف المُتعلِّقة بالفقه.

- مُؤشِّر الوظيفية في تدريس المعرفة الفقهية:

يكمن جوهر هذا المُؤشِّر في أنَّ اختيار المعارف الفقهية يكون بناءً على وظيفيتها، والاقتصار منها على ما له إسهام في تحقُّق وظائف الفقه، واستبعاد ما لا أثر له في ذلك، احتكاماً إلى مبادئ تربوية، أهمها:(٢)

- اعتماد ما له ثمرة علمية، واستبعاد التضخُّم المعرفي والترف الفكري الذي لا فائدة تُرْجى منه، مثل: الفروع الكثيرة التي يندر وقوعها، والفقه الافتراضي الذي ليست له ثمرة علمية وعملية.
- اعتماد ما له فائدة آنية، واستبعاد ما له مُجرَّد قيمة تاريخية، وليس له تعلُّق بالواقع، وبحاجات الناس ونوازلهم، وكذا الخلاف اللفظي، والأقوال التي قضى الترجيح المعاصر ببطلانها.

---

(١) صادقي، مصطفى. "التكامل المعرفي في المنظومة التربوية: ضرورته، وسُبل إحلاله: درس الفقه أنموذجاً"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٦٧٤.

(٢) صادقي. **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٢٥.

- اعتماد ما له فائدة منهجية، واستبعاد ما لا يُسهِم في قدح ملَكات التفقُّه، وما ليس له قيمة مضافة في تنمية العقول وتشجيع الابتكار.

- **مُؤشِّر الوظيفية في تدريس المعارف المُتعلِّقة بالفقه:**

وجه إعمال هذا المُؤشِّر هو تقدير حدود الإفادة من فروع المعرفة الشرعية في الاشتغال التربوي للدرس الفقهي، فتكون الإفادة من مُحصِّلات هذه العلوم مشروطةً بمبدأ الوظيفية في الدرس الفقهي في الاستمداد؛ ما يترتَّب على ذلك ضوابط منهجية وتربوية، أهمها:[1]

- المعارف الوسطية التي يُتوسَّل بها لتقرير حكم شرعي وإثباته لا يصحُّ فيها تدريساً أنْ تتجاوز مرتبة الوسيلة، فلا يتناولها الدرس الفقهي إلّا بقَدر الحاجة والوظيفة.

- كل إغراق في مباحث العلوم الوسلية أو إمعان في تفاصيلها ودقائقها، إنَّما هو هدر للجهد، وتضييع للوقت.[2]

وقد تحصَّلت خلاصات من إعمال هذا المُؤشِّر في نقد المناهج التربوية في تدريس الفقه في التراث، أبرزها:

- عدم توسُّع المنهج التربوي لفقه السماعات في الاستمداد من العلوم الخادمة؛ ذلك أنَّ النص الشرعي الذي يفرض التوسُّع في الاشتغال الفقهي والتربوي لا يُستثمَر إلّا تبعاً، وأنَّ الفروع خادمة لأفعال المُكلَّفين.

- التوسُّع في استدعاء مُحصِّلة العلوم الأُخرىٰ في منهج الشروح، واستثمارها في التوضيح والبيان، إلىٰ جانب الاستشهاد بالنصوص علىٰ نحوٍ لافت.

- تميُّز منهج التأصيلات باحترام مبدأ الوظيفية بصورة لافتة؛ ذلك أنَّ مجريات التدريس فيه تقوم علىٰ الانطلاق من النص الشرعي، وجعله أساساً للتفقُّه، وربطه بقواعد الاستنباط ومدارك الفقهاء في الفهم والاستدلال والاستنباط.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٢٦.

(٢) المرجع السابق، ص٢٢٦.

- تميُّز منهج المختصرات بالتوسُّع في الوسائل بوجهٍ أُغفِلت معه مقاصد التفقُّه؛ نتيجةً لما تتَّصف به المختصرات من تركيز العبارة، وغموض الحدود والتعريفات، فاحتيج في فكِّ رموزها وألفاظها المغلقة إلىٰ استطرادٍ في الهوامش والمُقدِّمات، وتوسُّعٍ في قضايا لغوية لا حاجة إلىٰ الاستطراد فيها.

وحاصل ما تقدَّم أنَّ الاستناد إلىٰ معيار الوظيفية في الدرس الفقهي أثَّر تأثيراً فاعلاً في تقويم المناهج التربوية التي لها تعلُّق بتدريس الفقه في تراثنا، وأنَّ تتبُّع مُؤشِّراته الجزئية وخلاصاته النظرية والعملية التي كشفت عنها هذه الدراسة يُمثِّل أساساً مرجعياً متيناً في تقويم مناهج التعليم الشرعي المعاصر، باستصحاب مبدأ القصدية في توطين المعارف الشرعية في برامج التكوين، والنظر في طبيعة الامتدادات التي بين فروعها، والتمييز بين المقاصد والوسائل، وتقدير المقدار اللازم منها لتأهيل الطالب وتكوينه معرفياً ومنهجياً، واستبعاد ما ليس له أثر في الإفادة من هذه الوظائف.

ت- معيار فَتْق ملَكة التفقُّه واستثمار المنازل العقلية في الدرس الفقهي:

القصد من إعمال هذا المعيار هو تقويم كفاية المناهج التربوية الفقهية التراثية في إذكاء المستويات العقلية لدىٰ طالب الفقه، ومدىٰ استصحابها لمبدأ التدرُّج به في سُلَّم المراتب العقلية. وهو معيار له ما يُعزِّزه من الشواهد العلمية والتربوية والتاريخية؛ لأنَّ تقدير جودة منهج تدريس الفقه، إنَّما يكون بتقدير إسهامه في الارتقاء بالطالب في مدارج التفقُّه، وقدح القدرات والمهارات التي تجعله أهلاً لاكتساب الملَكة الفقهية.

وقد أعمل صادقي هذا المعيار في تقويم مناهج تدريس الفقه في التراث، من "خلال تفكيك بِنيتها، وتحليل منطق اشتغالها، للنظر في مدىٰ استثمارها للقدرات العقلية للطالب، وهل أحسنت تنمية عقول المُتفقِّهين وتوجيهها نحو إدراك الحقائق الفقهية؟"(١)

ولمّا كانت الملَكة الفقهية هي أعلىٰ مراتب التفقُّه، والثمرة المقصودة من تعلُّم الطالب واشتغالها بمراتب عقلية مُتدرِّجة، فقد اجتهد صادقي في ترسيم سُلَّمٍ لمنازل الدرس الفقهي

---

(١) المرجع السابق، ص٢٠٩.

العقلية، وجعلها منتظمة في خمس مراتب:[1]

- منزلة الفهـم: إدراك مفردات الفقه ومعطياته.
- منزلة الحفـظ: استقرار المفهومات في عقل الطالب، فتصير ذاكرة يستحضرها متى شاء.
- منزلة التركيب: استقراء المفردات المحفوظة، والجمع بينها، وصولاً إلى المُركَّبات من القواعد العامة أو الخاصة في أحد أبواب الفقه.
- منزلة التطبيـق: التفريع المُستنِد إلى المُحصِّلات المفردة والمُركَّبة بحيث تُطبَّق مقتضياتها على نوازل مشابهة.
- منزلة الاستنباط: تجمع هذه المنزلة أكثر المنازل السابقة؛ لأنَّها تشمل استحضار النصوص وفهمها وتفسيرها، واستثمار القواعد في استخراج الأحكام. وبها يحصل الاقتدار العقلي على تحليل نصوص الشرع والجمع بينها؛ بياناً للمجمل أو تقييداً للمُطْلَق أو تخصيصاً للعام أو رفعاً للتعارض...، فضلاً عن استخلاص الحكم الشرعي منها.

استصحب صادقي هذه المنازل في تقويم مناهج تدريس الفقه، تبعاً لمدى إسهامها في تكوين العقل الفقهي، فتحصَّل له من ذلك أنَّ المناهج السائدة في التدريس لدى علماء الغرب الإسلامي لم تخلُ بالكلية من استثمار هذه المنازل، مع الإقرار بتفاضُلها في نسبة استثمار هاته المراقي ودرجة استهدافها في الدرس الفقهي.

ولعلَّ أهم ما يستفاد من النظر في مجريات تقويم مناهج الفقه في التراث، استناداً إلى معيار الاقتدار على تنمية الملَكة الفقهية والتدرُّج في مراقيها، أنَّه معيار حاسم في تقدير جودة المنهج الفقهي؛ تاريخاً، وحاضراً، واستقبالاً. فالمقصود من تدريس الفقه هو إكساب الطالب الملَكة التي يصير بها مُقتدِراً على استقلال النظر والاجتهاد، "من خلال الضبط العلمي لقضايا الفقه ومسائله، والتوسُّع المعرفي في ذلك، وإحكام المنهج في كل تصرُّف فقهي، سواء كان تعريفاً أو تحقيقاً أو استنباطاً أو غيره من تصرُّفات الفقيه."[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٠٩-٢٢٤.

(٢) المرجع السابق، ص٢١٥.

ولا يتوقَّف هذا المعيار على تقويم الدرس الفقهي فحسب، بل له امتداد في تدريس مختلف العلوم والفنون، بناءً على الاشتراك الحاصل بينها في القصد إلى قدح الملَكة، وفي ضرورة التدرُّج في مراقيها؛ لأنَّ الملَكة الفقهية لا تحصل إلّا لِمَنْ حاز الاقتدار المعرفي والمنهجي في علم الأصول والحديث واللغة وغير ذلك من العلوم التي يتوقَّف عليها النظر الفقهي.

والمطلوب الأهم في تقويم مسالك التعليم الشرعي المعاصر هو الاجتهاد في تحديد الملَكات المقصودة من علوم الشريعة، وتفكيك بِنيتها لاستخلاص القدرات والمهارات التي يتوقَّف عليها حصول الملَكة في كل فن، واستلال مُؤشِّرات دقيقة لقياس درجة اتِّصاف الطالب بها، وتقويم الطرائق والأساليب التعليمية تشخيصاً لأثرها في تنمية القدرات العلمية والمنهجية المقصودة من علوم الشريعة.

ث- معيار الوحدة بين العلوم وانبناء بعضها على بعض:

مُسوِّغ اعتماد هذا المعيار في تقويم مناهج تدريس الفقه في التراث هو أنَّ الاشتغال الفقهي في كل مستوياته؛ تأسيساً، وتدريساً، وتأليفاً، وتقعيداً، واستنباطاً، وتنزيلاً، مُفتقِر إلى الاستمداد من فروع المعرفة الشرعية. فالمشتغل بالفقه -في مختلف هذه المستويات- يحتاج إلى تعرُّف الأصول في تحرير الأدلة، وتوجيه دلالة النصوص، وتحرير محلِّ الخلاف، والإعمال السديد لقواعد التعارض والترجيح؛ وهو في ذلك كله محتاج إلى الاستمداد من علوم الحديث، في التوثُّق من النصوص، والتحقُّق من صحتها، والجمع بين الروايات الواردة في الباب، والرجوع إلى شروح السُّنة وفقهها. وما قيل عن علمي الأصول والحديث ينسحب لزاماً على مختلف العلوم الشرعية باعتبار وحدتها وتكاملها.

وإذا كانت وحدة علوم الشريعة موجِبةً للقول بمنظوميتها، فإنَّه "لا يصدق على علوم الشريعة وصف المنظومة إلّا إذا كانت نسقاً واحداً، وكان بينها من الترابط المنهجي والتكامل المعرفي ما يجعل بعضها يُفضي إلى بعضها الآخر، فلا تتحقَّق مقاصدها إلّا باتِّحاد أجزائها."(١)

استند صادقي في دراسته على هذا المُؤشِّر؛ لرصد مستوى الوعي بمبدأ التعاضد بين فروع المعرفة الشرعية في الدرس الفقهي في المناهج المدروسة، وخلُص من ذلك إلى فُشُوِّ مظاهر

---

(١) المرجع السابق، ص١٢.

التفكُّك المعرفي في الدرس الشرعي عامةً، والدرس الفقهي بوجه خاص، وهذه أهمها:[1]

- انفصام الدرس الفقهي عن بقية العلوم الشرعية: العقيدة، والحديث، والتفسير، وأصول الفقه، ومقاصد الشريعة ... .
- انفصام الدرس الفقهي عن المعارف العقلية، مثل انفصام الفقه عن العلوم الاجتماعية والطبيعية والقانونية.

فعلىٰ الرغم من جلاء قضية وحدة العلوم نظرياً، ووضوحها لمَنْ شدا في فنون الشريعة، فإنَّها كانت معدومةً تطبيقياً، وغائبةً في أدبيات الطلب الشرعي؛ إذ لم يكن حضور هذا المبدأ مُطَّرِداً في تاريخنا، مُميِّزاً بذلك بين العهود الزاهرة للحضارة الإسلامية، لم تكن قضية التكامل المعرفي موضع جدل وقتئذٍ، والقرون الأخيرة التي غابت فيها هذه الحقيقة، حيث أضحىٰ التفكُّك في تلقين وحدات العلم الشرعي السمة البارزة في مناهج التدريس.[2]

وإذا كان معيار التكامل المعرفي حاضراً في تقويم الدرس الفقهي، فإنَّ استصحابه يكون أجدىٰ في تقويم مسالك تدريس علوم الشريعة بوجه عام، اعتباراً للتعالُق بين فروعها، وما يستلزمه هذا التداخل من ضرورة استثمار الوشائج الرابطة بين وحدات العلم الشرعي في بناء المُقرَّرات، وتوطين برامج التكوين ومحاورها التفصيلية، بوجهٍ يُسعِف الطالب في إدراك الروابط العلمية والمنهجية.

- **خلاصات وملاحظات علىٰ مرجعية تقويم مناهج تدريس الفقه في التراث:**
- كتاب "منهاج تدريس الفقه" هو من أهم الدراسات التي عُنِيت بتقويم مناهج الدرس الفقهي في تراثنا نقداً، بمنهجٍ علمي رصين ينطلق من النقد الدقيق إلىٰ الاقتراح السديد للأُسس والدعامات الكفيلة بإصلاح منهاج تدريس الفقه في واقعنا المعاصر، عن طريق تتبُّع المسالك المُعتبَرة في التأليف الفقهي وفي تدريس مباحثه، بناءً علىٰ تحقيب تاريخي يُوثِّق الصلة بين تطوُّر التأليف الفقهي والنظر في أثره في مسالك التدريس، واستناداً إلىٰ تلازمية التأليف والتدريس في وصف الحالة

(١) المرجع السابق، ص٢٥٥.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤٠-٢٤١.

العلمية والتعليمية في أيّة حقبة من حقب التاريخ؛ إذ إنَّ التآليف شاهدة على عمق النظر العلمي والسداد التربوي أو انكسارهما.

- اعتمد صادقي في تقويم مناهج الفقه لدى علماء الغرب الإسلامي على أُسس معيارية لم يجرِ التصريح بها ابتداءً، وإنَّما تكشَّفت عن طريق إنعام النظر في مجريات النقد وإشكالاته ومُحصِّلاته. ولعلَّ أهم ما اعتمد عليه في ذلك أُسس أربعة: المقارنة بين المناهج الفقهية المتعاقبة، والوظيفية في الدرس الفقهي، وقدرة المناهج على تنمية الملَكة الفقهية واستثمار المنازل العقلية، ووحدة العلوم وانبناء بعضها على بعض.

- رُبَّما تكون الأُسس التقويمية المعتمدة في هذه الدراسة قد أسعفت صاحبها في تقويم المناهج التراثية، ولكنَّها لا تُمثِّل -في مجموعها- مرجعيةً شاملةً قابلةً للاستثمار المباشر في تقويم مناهج الدرس الشرعي المعاصر؛ لأنَّ الاقتصار عليها سيكون نوعاً من الإسقاط الذي لا يراعي تغيُّر الأحوال والزمان والمكان والأشخاص، وما يلحق بذلك من تغيُّر نُظُم الحياة ومسالك التعليم. فعلى الرغم من أهمية هذه الأُسس، فإنَّها تظلُّ وثيقة الصلة بمناهج تراثية لها خصوصيتها المعرفية، والتربوية، والاجتماعية، والسياسية، فضلاً عن ارتباطها بالدرس الفقهي من حيث: بِنيته، ومناهج التآليف فيه، وطبيعة الانكسارات التي لحقته في تاريخنا؛ ما يُعَدُّ خيرَ شاهد على خصوصية هذه الدراسة، وعدم قبول أُسسها التقويمية ونتائجها العلمية والتربوية للتعميم. وتأسيساً على ذلك، فإنَّ الحاجة ما تزال قائمةً إلى مزيد من الاجتهاد في بناء مرجعية تقويمية تستفيد من هذه الدراسة -ومن غيرها- في ترسيم أُسس النقد ومجرياته، وإغنائها بما استجدَّ في مجال تقويم النُّظُم والمسالك التربوية.

- ارتكاز هذه الدراسة -في تقويم مسالك الدرس الفقهي- على أساس معرفي (إبستمولوجي) يجمع بين النقد الداخلي والنقد الخارجي لمناهج الفقه في التراث، عن طريق تتبُّع تطوُّرها، وتقصّي مدى التغيُّر في التفكير الفقهي؛ لذا كان النقد التربوي تابعاً لهذا النقد الإبستمولوجي، وهو ما يُسوّغ التركيز على تقويم محتوى الدرس الفقهي دون غيره من مُكوِّنات المنهاج؛ إذ لم يحظَ نقد الأهداف التربوية وطرائق التدريس وأساليب التقويم بالعناية على غرار ما حظي به تقويم المحتوى.

- عدم مجانبة هذه الدراسة لخطر الإسقاط الذي نبَّهت إليه، وحذَّرت منه، وذلك باختيار مفهوم حديث للمناهج التربوية[1] جرىٰ استصحابه في تقويم مناهج تراثية لتدريس الفقه، وقد ظهرت آثار ذلك في مجريات النقد وقضاياه المطروقة. فالأهداف في المناهج الفقهية المدروسة لم تكن مُعلَنَةً، وما خضعت له من نقد قام علىٰ خصوصية المحتوىٰ الفقهي لكل منهج. والمبدأ في نقد الأهداف التربوية يفترض أنْ تكون؛ أي الأهداف مُعلَنَةً قابلةً للملاحظة والتقويم، وهذا غير مُحقَّق. وتبعاً لذلك، كان الحديث عن طرائق التدريس وأساليب التقويم مُذيَّلاً بملاحظات عامة، وأحكام مجملة.

وليس هذا بالنقص المعيب في هذه الدراسة؛ لأنَّ طبيعة المناهج المقصودة بالدراسة هي مناهج تاريخية، ومحاكمتها بمناهج التقويم المعاصرة غير مُسعِف في الإحاطة بها من مختلف جوانبها. ومناهج تدريس الفقه في التراث هي -في حقيقتها- مدارس اتجاهات فقهية مُتمايِزة في مناهج تأليفها وطبيعة المحتوىٰ الفقهي الذي تُثمِره هذه المناهج، وبه تكون الأهداف وأساليب التقويم مُتماهِية مع طبيعة المحتوىٰ الفقهي لهذه المدارس.

- تقديم هذه الدراسة أُسساً ودعاماتٍ جديرةً بالدراسة والإغناء، وإنَّ الالتفات إليها بالتحليل والنقد يُسهِم في إرساء مناهج رصينة في تدريس الفقه في الجامعات العربية، واستئناف النظر في وظائف الفقه، ووظائف الفقيه. فالأسباب الموصِلة إلىٰ عودة الفقه إلىٰ وظائفه الأصلية كثيرة ومُتعدِّدة، لكنَّها رهْنٌ ابتداءً بإصلاح منهاج تدريس الفقه.

٣- أُسس معيارية في تقويم مناهج تدريس أصول الفقه بالجامعات العربية:

اهتم محماد رفيع في دراسته[2] بتقويم مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات العربية، وقد انتخب لذلك عيِّنة من مناهج بعض الجامعات في العالَم الإسلامي،[3] جعلها

---

(١) سبقت الإشارة إلىٰ أنَّ المنهاج بالمفهوم الحديث هو تخطيط شامل ناظم لمختلف عناصر الفعل التعليمي الخمسة، وهي: الأهداف، والمحتوىٰ، وطرائق التدريس، والتقويم، والوسائل التعليمية.

(٢) رفيع، محماد. "مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات العربية: دراسة وصفية تقويمية"، **مجلة فكر وإبداع**، العدد (٨٠)، ٢٠١٣م.

(٣) شملت الدراسة كلًّا من: كلية الشريعة والدراسات بالشارقة، وكلية الشريعة بجامعة الكويت، وكلية الشريعة =

موضوعاً للدراسة؛ وصفاً، وتحليلاً، ونقداً، وتقويماً.

تصدَّرت هذه الدراسة بتأكيد أنَّ تجديد مناهج تدريس أصول الفقه مشروط بتقويمها أولاً، وأنَّ "المدخل المنهجي الأسلم في التماس المنشود المفقود في تدريس علم أصول الفقه مُرتهِن بالإحاطة خبراً بالمحصول الذي يجري به العمل في الموضوع، وذلك من خلال الاطِّلاع على المناهج الجامعية المعتمدة في جامعات العالَم العربي في موضوع علم أصول الفقه."(١)

وقد تأطَّرت هذه الدراسة الوصفية التقويمية برؤية ثنائية تجمع بين نقد مقاصد البرامج المعتمدة في أصول الفقه (الأهداف) ونقد بِنى تلك البرامج، سواء على مستوى الدراسات الجامعية (البكالوريوس) أو على مستوى الدراسات العليا (الماجستير، والدكتوراه).(٢) وقد أسهمت هذه الرؤية النسقية في تقديم صورة علمية عامة عن مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات (موضوع الدراسة)، باستنادها إلى أُسس مرجعية في الوصف والتحليل والنقد. وفي يأتي بيان لكلٍّ منها:

أ- معيار وضوح الأهداف ودقَّة صياغتها:

اعتمدت الدراسة في تقويم أهداف مقاصد الدرس الأصولي على معيار التصريح بالأهداف ووضوحها، توسُّلاً بمُؤشِّرين اثنين؛ أولهما: مُؤشِّر إظهار الأهداف أو إضمارها، وثانيهما: مُؤشِّر إجمال الأهداف أو تفصيلها. ويُمكِن التماس ذلك عن طريق مُجريات النقد التي عبَّر عنها رفيع بقوله: "إنَّ أهداف تدريس مواد علم أصول الفقه تختلف بين الكليات المعنية من حيث الإظهار والإضمار، والمؤسسات التي أعلنت عن أهداف تدريس علم أصول الفقه اختلفت من حيث الإجمال والتفصيل في تلك الأهداف؛ فكثير من أقسام أصول الفقه في كليات الشريعة اكتفت بوصف مُقرَّراتها، وبعضها الآخر توخّى التجزيئي في إعلان الأهداف، فيُعلِن مع كل مادة من مواد البرنامج عن أهدافها."(٣)

= بجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة اليرموك بالأردن، وبعض الجامعات المغربية.

(١) رفيع، "مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات العربية: دراسة وصفية تقويمية"، مرجع سابق، ص٣٣٣.

(٢) المرجع السابق، ص٣٣٤.

(٣) المرجع السابق، ص٣٣٥-٣٣٦.

ثمَّ عمدت الدراسة إلىٰ وصف تفصيلي للأهداف التعليمية المُستهدَفة من تدريس أصول الفقه في الجامعات المقصودة بالدراسة. وفي سياق المقارنة بينهما بالاحتكام إلىٰ معيار وضوح الأهداف ودقَّة صياغتها، تحصَّل التفاوت النسبي بين هذه الجامعات من حيث احترامها لهذا المبدأ. "فبعض الجامعات تجتهد نسبياً في تطوير مناهجها، والحرص علىٰ جودة مخرجاتها، من خلال وضوح في الأهداف، وبناء نسقي مُتكامِل للبرامج،[1] (...) بينما معظم الجامعات العربية ما زالت بعيدة عن المطلوب في الموضوع."[2]

وعلىٰ الرغم من وضوح مُؤشِّرات تقويم الأهداف، فإنَّها لا تستجمع أُسس الاستهداف التعليمي التي استقرَّ عليه الفكر التربوي الحديث؛ إذ أغفلت معايير مرجعية يتعيَّن استصحابها في بناء أهداف الدرس الأصولي، وفي تقويمها، مثل: شرطية دقَّة الهدف من حيث: صياغته، وتناغمه مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلم الأصول، وقابلية الأهداف للقياس والملاحظة والتقويم، ومدىٰ مراعاتها لخصائص الطالب الجامعي؛ فالاستناد إلىٰ هذه المُؤشِّرات قد يكشف لنا عن تقويم أدقَّ وأشمل لمقاصد الدرس الأصولي.

ب- معيار شمول مباحث الدرس الأصولي في المُقرَّرات الجامعية:

القصد من اعتماد هذا المعيار هو تقدير مدىٰ شمول برامج الدرس الأصولي لمختلف مباحث هذا العلم، وهي: مُقدِّماته الأساسية، ومبحث الأحكام، ومبحث الأدلة، ومبحث الدلالة، ومبحث الاجتهاد والتقليد، ومقاصد الشريعة، وذلك بتتبُّع مدىٰ حضورها مُجتمِعةً في مسالك التعليم الشرعي لعيِّنة البحث من الجامعات. فتحصَّل من ذلك أنَّ برامج الجامعات (موضوع الدراسة) مُتقارِبة من حيث مضامينها؛ ما يجعل حصيلة المُتخرِّجين المعرفية -في المجمل- مُتناسِبةً. وهو توافُقٌ يُؤكِّد حرص هذه المسالك الجامعية "علىٰ انتظام مختلف مباحث علم الأصول مُوزَّعة في المساقات البيداغوجية ومستويات الدراسة، ممّا

---

(١) يمكن التمثيل لذلك بجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الشارقة، وجامعة الكويت وجامعة قطر. انظر:

- رفيع، "مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات العربية: دراسة وصفية تقويمية"، **مجلة فكر وإبداع**، مرجع سابق، ص٣٣٧.

(٢) المرجع السابق، ص٣٣٧.

يُمكِّن الطالب المُتخرِّج في قسم أصول الفقه أو في شعبة الشريعة والدراسات الإسلامية في الوطن العربي، من حصيلة معرفية مُتقارِبة في علم أصول الفقه."[1]

وتتجلّىٰ فائدة هذا المعيار في أنَّه يُنبِّه إلىٰ حاجة الطالب إلىٰ دراسة أصول الفقه بوصفه نسقاً مُتكامِلاً؛ لأنَّ التفريع المبالغ فيه لمباحث الدرس الأصولي يجعل منها جُزُراً متناثرةً لا يجمعها رابط معرفي أو منهجي. فقد يُدرِك الطالب أدلة الفقه وأنواعها في مرحلة أولىٰ، وقد يستوعب في مرحلة ثانية طرائق دلالة هذه الأدلة علىٰ الأحكام، وقواعد الأصوليين في مبحث الأمر والنهي والحقيقة والمجاز...، وقد يتيسَّر له الاطِّلاع علىٰ مفهوم "الحكم الشرعي" وأقسامه وقواعد التعارض والترجيح في مرحلة لاحقة. ولكن، تتوارد إلىٰ الذهن أسئلة عِدَّة، أهمها: هل تمكَّن الطالب من اكتساب ملَكة الأصول؟ هل استوعب العلاقة بين هذه المباحث ونسقيتها في النظر الأصولي، ولا سيما إذا استحضرْنا التباين في طرائق التدريس تبعاً لاختلاف المُدرِّسين، وتمايز الكتب المُقرَّرة في تدريس كل مبحث؟

ت- معيار ارتباط أصول الفقه بعلم المقاصد في مسالك التكوين الجامعي:

يتأسَّس هذا المعيار المهم علىٰ مبدأ التكامل بين علم أصول الفقه وعلم مقاصد الشريعة، وقد كشف إعماله حقيقة التفاوت بين أقسام أصول الفقه في احترام مبدأ الوصل بينهما في تدريس مباحث النظر الأصولي؛ إذ أكَّدت هذه الدراسة أنَّ "بعض الجامعات تختصر مباحث علم أصول الفقه في برامج أقسامها لأصول الفقه، وتحيل مباحث أساسية في الدرس الأصولي (مقاصد الشريعة، والمآلات الشرعية) علىٰ المساق الاختياري، كما هو الشأن في جامعة الشارقة، في حين تذهب جامعات أُخرىٰ كالأزهر إلىٰ شحن برنامج الإجازة (اللسانس) بكثير من مباحث علم أصول الفقه ودقائقه وتفاصيله، مع تغييبٍ تامٍّ للدرس المقاصدي من البرنامج، وهو ما يضفي علىٰ الدرس الأصولي الطابع التقليدي بعيداً عن هدي الرؤية المقاصدية التي تعطي للدرس الأصولي معنًىٰ، وتزيد الطالب فهماً ووعياً. وتتميَّز جامعة اليرموك بحُسْن التوزيع والشمول لمباحث أصول الفقه عبر مساقي الاختيار والإجبار."[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٣٤٦.

(٢) المرجع السابق، ص٣٤٦.

وسعياً لرأب الصدع، وتوثيق الوصل بين علم الأصول وعلم مقاصد الشريعة في المناهج الجامعية لتدريس أصول الفقه، أوصت الدراسة بـنقل الدرس الأصولي في إطاره المقاصدي من مُجرَّد استثمار الأجوبة الفقهية من النصوص الشرعية لأسئلة الزمان إلىٰ فضاء التحليل والتقويم والتنظير للقضايا المجتمعية الكبرىٰ، اعتماداً علىٰ آليات منهجية يمتلكها الدرس الأصولي المقاصدي، من قبيل: ثنائية اعتبار الحال ومراعاة المآل، وثنائية جلب المصلحة ودفع المفسدة، وثنائية الاختلاف الذي يُبْنىٰ علىٰ الائتلاف.[1]

وإذا كان الاستناد إلىٰ التداخل بين علمي الأصول والمقاصد في تقويم مناهج الدرس الأصولي له ما يُسوِّغه اعتباراً للتعالُق بين العلمين -معرفياً، ومنهجياً، وتاريخياً-، فإنَّ الأجدىٰ استصحاب علاقة الدرس الأصولي بمختلف العلوم التي تجمعه بها آليات الاستمداد والإمداد، منها: علم الكلام، وعلم الفقه، وعلوم اللغة، وعلوم الحديث، ...؛ لتأسيس مرجعية تقويمية ترتكز علىٰ مبدأ التكامل في النسق الأصولي وامتداداته في النظام المعرفي الإسلامي.

ث- معيار جودة الهندسة البيداغوجية لوحدات أصول الفقه:

يهدف هذا المعيار إلىٰ الكشف عن أوجه الوفاق والاختلاف في طبيعة النظام الهيكلي لمُقرَّرات كليات الشريعة والدراسات الإسلامية في الجامعات (موضوع الدراسة)، من حيث أُسس توطين مباحث الدرس الأصولي في برامج التكوين العام، ومن حيث التدبير الزمني لتصريفه في الحصص الدراسية، بنهجٍ وصفي وتحليل مقارن لما يتلقّاه الطالب في مختلف مستويات التحصيل الجامعي.

وبالانتقال من الوصف إلىٰ المقارنة والتقويم، أكَّدت الدراسة حقيقة التفاوت في طبيعة النظام الهيكلي للجامعات؛ فلا يَطَّرِد وجود أقسام خاصة بتدريس علم الأصول في الجامعات العربية. وكذلك تأكيد حقيقة الاختلاف الحاصل علىٰ مستوىٰ توزيع مباحث أصول الفقه في مساقات الفصول الدراسية، والتباين الملحوظ في استراتيجيات التدريس في الأقسام والكليات، وهو ما يُفاوِت جودة التحصيل الأصولي للطالب المُتخرِّج فيها.

---

(١) المرجع السابق، ص٣٤٩.

وتأسيساً علىٰ ذلك، تظهر الحاجة إلىٰ مراجعة مناهج أصول الفقه في الجامعات العربية والإسلامية، عن طريق توجيه الإنتاج العلمي للجامعات العربية في علم أصول الفقه، وإنشاء أقسام علمية تخصُّصية في الموضوع، والمراجعة الدائمة والتقويم المستمر للمضامين المعرفية للمُقرَّرات بمعيار الوظيفية، وتجديد الطرائق التي تُصرَّف بها المضامين المعرفية إلىٰ الطلبة بمعيار المردودية وجودة التحصيل والبحث.

- خلاصات وملاحظات علىٰ تقويم مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات العربية:

- دراسة رفيع هي من أهم الدراسات التي عُنِيت بتقويم مسالك الدرس الأصولي في الجامعة، برؤيةٍ علمية رصينة، ومنهجٍ مقارن لعيِّنة من الجامعات العربية، استناداً إلىٰ معايير علمية وتربوية، أهمها: معيار وضوح الأهداف ودقَّة صياغتها، ومعيار شمول مباحث الدرس الأصولي في المُقرَّرات الجامعية، ومعيار ارتباط أصول الفقه بعلم المقاصد في مسالك التكوين الجامعي، ومعيار جودة الهندسة البيداغوجية لوحدات أصول الفقه.

- علىٰ الرغم من عدم التصريح بطبيعة الأُسس المعيارية المعتمدة في هذه الدراسة، فإنَّه يُمكِن التماسها بالنظر في إشكال الدراسة وبنائها المنهجي، وكذا بالتماس مُؤشِّرات التقويم المعتمدة في وصف مقاصد مناهج الدرس الأصولي وبرامجه أو في سياق المقارنة بينها؛ توصيفاً، وتقويماً.

- اقتصار الدراسة في تقويم مقاصد الدرس الأصولي علىٰ مُؤشِّرين اثنين: مُؤشِّر التصريح بها ابتداءً، ومُؤشِّر التفصيل أو الإجمال في الأهداف المُصرَّح بها. وهو اقتصار يفتقر إلىٰ توسيع النظر في الأُسس المعيارية الكفيلة بإجراء تقويم شامل وموضوعي لأهداف الدرس الأصولي، مثل: دقَّة الهدف التعليمي وواقعيته، ومدىٰ قابليته للقياس والاختبار، ومدىٰ انسجامه مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلم الأصول، ومدىٰ مراعاته لحاجات الطالب وقدراته. ولا شكَّ في أنَّ اعتماد هذه المُؤشِّرات يساعد علىٰ قياس جودة الاستهداف التربوي في الدرس

الأصولي، ويكشف جوانب القوة والضّعْف في تقصيد مسالكه التعليمية.

- تأسُّس النظر التقويمي لمنهجية توطين مباحث علم الأصول في برامج التكوين على تقدير درجة ارتباطه بالدرس المقاصدي، وهو اختيار له ما يسنده بناءً على التعالُق بين العلمين، من جهة السياق التاريخي والمنهج التأسيسي، ومن جهة مقتضيات النظر الشرعي في استنباط الأحكام وتنزيلها القاضي بتلازمهما. بيد أنَّ التداخل بين العلمين لا يُسوِّغ الاقتصار عليه في نقد الدرس الأصولي؛ لأنَّ علم الأصول هو إطار منهجي يستمدُّ قواعده من جملة علوم، وتُوظَّف هذه القواعد في علوم شتّى، منها: الفقه، والحديث. وبذلك، فإنَّ الأَولى استصحاب علاقة الدرس الأصولي بمختلف العلوم التي تجمعها به آليات الاستمداد والإمداد، مثل: علم الكلام، وعلم الفقه، وعلوم اللغة، وعلوم الحديث؛ لتأسيس مرجعية تقويمية تستند إلى مبدأ التكامل في النسق الأصولي في ذاته، وفي علاقته بغيره من العلوم الإسلامية.
- النتائج والخلاصات التي انتهت إليها هذه الدراسة تُسهِم في تجويد مقاصد الدرس الأصولي وبرامجه في الجامعات العربية والإسلامية.

ثانيا: نحو إطار مرجعي لتقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي

تتطلَّع الدراسة في هذا السياق إلى رسم إطار مرجعي يُسهِم في ضبط مرجعية تقويمية لمناهج التعليم الشرعي في التعليم العالي، استئناساً بأسس معيارية للتقويم في الدراسات السابقة، واستصحاباً لأهم المبادئ العلمية والتربوية الواسعة التداول في مجال تقويم مناهج التعليم، ومراعاةً لخصوصية الدرس الشرعي وخصائص الفئة المُستهدَفة بالمستوى الجامعي.

١ - الأُسس العلمية والمنهجية لتقويم المنهج:

أ- معيار تناسب المنهج مع خصائص علوم الشريعة ووظائفها:

إنَّ جودة المنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة محكومة بمدى وفائه بمقتضيات هذه العلوم، ودرجة تناغم مُكوِّناته مع الخصائص المعرفية والمنهجية لفروع المعرفة الشرعية، ومقدار انسجامه مع بِنيتها والنسق الداخلي الذي انبنَتْ عليه مباحثها.

وبوجه عام، فإنَّ البحث في منهجية علم من العلوم ينطلق أساساً من دراسة بِنيته ومضمونه، ودَرْك خصائصها ومقاصدها العلمية والتعليمية، ثمَّ استصحاب ذلك كله في بناء الوضعيات التعليمية المُسعِفة في تصريف المحتوىٰ في السياق التعليمي، بما يراعي خصوصية المُتعلِّمين وحاجاتهم وقدراتهم.

ولهذا، فإنَّ تناسب منهج التدريس مع خصائص علوم الشريعة ووظائفها يُعَدُّ أساساً معيارياً لتقويم واقع مناهج التدريس الشرعي الجامعي، ويتفرَّع من هذا الأساس مُؤشِّرات تمتدُّ في مختلف مُكوِّنات المنهج، وتُسعِف في قياس مدىٰ تناسب كل مُكوِّن مع هذا الأساس المرجعي. وفي ما يأتي بيان لكلٍّ منها:

- مُؤشِّر تناغم الأهداف مع خصائص علوم الشريعة ووظائفها:

بناء الأهداف التربوية وتقويمها ينطلق من التفكير في بِنية العلوم ووظائفها ومقاصدها، وهو تفكير يجعل الأهداف التعليمية مُتساوِقة مع مقاصد العلم ووظائفه؛ إذ "لا شكَّ أنَّ للعلوم، كل العلوم، غايات ومقاصد، تُحقِّق الرؤىٰ والفلسفات الكامنة وراءها والمُؤطِّرة لها. والعلوم الإسلامية لا تشذُّ عن هذا الاطِّراد، بل هي أكثر العلوم إطلاقاً، ارتباطاً بالغائية والمقصدية لارتباطها بالدين."(١)

ولمّا كانت علوم الشريعة أكثر ارتباطاً بخصيصة القصدية، فإنَّ جودة أهداف مناهج تدريسها ترتبط أشدَّ الارتباط بمقاصد العلوم ووظائفها في التصوُّر الإسلامي؛ لذا كانت مقاصد التعليم مُمثِّلةً لمقاصد العلم ووظائفه التربوية والعلمية والمنهجية والعملية. ومن ثَمَّ، فإن الانفصام والتنافر بين خصائص العلم ووظائفه وأهداف تدريسه من أظهر مواطن قصور المنهج.

- مُؤشِّر التكامل بين فروع المعرفة الشرعية في المُقرَّرات الجامعية:

التكامل المعرفي هو من أدقِّ خصائص علوم الشريعة؛ فلا أحد يماري في تداخلها، وتقرير العلاقة البينية الجامعة بينها؛ فهو تداخل كامن في بِنيتها، ظاهرٌ في حاجة كل علم

---

(١) شبار، سعيد. "من أجل منهاج قرآني في الفكر والعلوم الإسلامية (رؤية منهجية)"، ورقة علمية قُدِّمت في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م، ص٥٦٩.

لغيره؛ تأسيساً، وتدريساً، واستنباطاً، وتنـزيلاً. وبذلك يكون وفاء المحتوى بمطلب التكامل بين هذه العلوم من أهم مُؤشِّرات تقويم المحتوى المنتظم في مُقرَّرات دراسية.

"إنَّ بين العلوم تكامل وتقارب؛ فموسوعية العلم لها تأثير في فهم العلوم كلها؛ لأنَّ كثيراً من العلوم ينبني بعضها على بعض، ويَحْسُن بالمُعلِّم حين يشرح في علم أنْ يستدعي بعض المباحث من العلوم الأُخرى التي تتعلَّق بها تعلُّقاً أصيلاً دون استطراد مُخِلٍّ؛ فإنَّ هذا من باب مُدارَسة العلم، وتكامل العلوم، وأنَّها كالوحدة الواحدة."[(١)]

والمنهج الأمثل في تدريس شُعَب المعرفة الإسلامية قائم على منهجية "الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تُقدِّم المعرفة للطلاب في شكل مُترابِط ومُتكامِل،"[(٢)] بالوجه الذي يُسعِف الطالب على إدراك الروابط العلمية والمنهجية بين علوم الشريعة. وبالمقابل، فإنَّ الانفصام والتفكُّك المعرفي هو من أبرز مظاهر القصور التربوي، وإنَّ صورته المثلى هي تلقين المعرفة في شاكلة جُزُر متناثرة لا يجمعها رابط علمي أو منهجي.

- **مُؤشِّر خدمة طرائق التدريس لمطلب التكامل المعرفي:**

تساعد الطرائق المُحقِّقة لمطلب التكامل المعرفي في تدريس المعارف الشرعية، بوجهٍ يسمح بإدراك ما بينها من وشائج، ويعكس حقيقة التداخل بينها، وذلك باعتماد قواعد وخطوات تربوية مُسعِفة في التجسير بين فروع المعرفة. والمطلوب الأهم في تقويم طرائق التدريس هو تقدير درجة إسهامها في تبليغ المحتوى التعليمي لوحدة تعليمية، بوجهٍ يحفظ التعالُق بين المحتوى العام في برامج التكوين ومُقرَّراته.

ولهذا، فإنَّ من أوجه قصور طرائق التدريس عجزَها عن نسج الروابط بين المباحث العلمية والقواعد المنهجية المُستهدَفة؛ فلا يتحقَّق التكامل المعرفي المنشود بتصميم قائمة من المواد الدراسية المُتنوِّعة في مُقرَّرات المنهاج فحسب، بل يجب اعتماد خطوات تدريسية تُجلِّي خيوط الارتباط بين فروع المعرفة الشرعية ومباحثها.

---

(١) السعيدي، الميلودي. **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، فاس: آنفوبرانت، ٢٠٠٨م، ص٥٨.

(٢) اللقاني، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص١٠٥.

- مُؤشِّر تناسب طرائق التدريس مع طبيعة العلم المُدرَّس:

يظهر مُسوِّغ اعتماد هذا المُؤشِّر في انسجامه مع الأساس المعياري العام الناظم له ولغيره من المُؤشِّرات التي تروم قياس مدى تناغم منهج التدريس مع خصائص العلوم ومناهجها؛ فطريقة تدريس علم من العلوم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحقائق ذلك العلم ومضمونه.[1]

والناظر في مناهج التدريس عند علمائنا يُدرِك أنَّ طرائقهم في التدريس كانت وثيقة الصلة بمنهج العلم، يزُكّي ذلك تمايزهم في ترتيب مباحث الفنون في الكتب العلمية (التعليمية).[2] وتبعاً لذلك، فإنَّ الطرائق والأساليب الفاعلة تكون مُتناغِمةً مع منهج العلم وخصائصه المعرفية والتربوية والمنهجية. أمّا تلك التي لا تراعي هذه الخصائص فسَمْتها العجز عن تحقيق مقاصد التفقُّه ومطالبه.

- مُؤشِّر تناسب أساليب التقويم مع الخصائص العلمية والمنهجية لعلوم الشريعة:

يهدف هذا المُؤشِّر إلى قياس مدى انسجام الممارسة التقويمية -من حيث أدواتها وأساليبها- مع الخصائص العلمية والمنهجية لعلوم الشريعة، ومدى إفادتها من مبادئ التقويم ونماذج الاختبار (الامتحان) في التجربة التربوية التراثية التي رافقت تأسيس العلوم، ومدى استهدافها القدرات والمهارات المقصودة -بالأصالة- من تدريس شُعَب المعرفة الشرعية.

فالتقويم التربوي الجيد هو ما ظهر انسجامه مع الأُسس المعرفية للمحتوى التعليمي؛ إذ لا يُمكِن الاكتفاء في تقويم المادة الفقهية -مثلاً- بأسلوب اختباري يقيس درجة حفظ الطالب الأحكام أو أقوال الفقهاء فحسب، بل يجب توظيف أدوات وأساليب تتجاوز اختيار الحفظ إلى اختبار قدرة الطالب على ربط الدليل بالمدلول، واستيعابه منهج استنباط الأحكام؛ ذلك أنَّ الفقه ليس معرفةً جاهزةً تُحفَظ، وإنَّما هو اقتدار على استنباط الأحكام من أدلتها التفصيلية.

---

(١) الكيلاني، سري زيد. "طرق تدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج ٢، ص٢٢١.

(٢) مراد، حسن علي. **آداب العالم والمتعلم عند المفكرين المسلمين من منتصف القرن الثاني الهجري وحتى نهاية القرن السابع**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م، ص٣٩.

والشاهد في هذا المثال أنَّ التقويم التربوي في الدرس الفقهي يجب أنْ يستصحب حدَّ الفقه، وخصائصه المعرفية والمنهجية، ووظائفه العلمية والعملية. وما قيل عن الدرس الفقهي ينسحب لزاماً على تقويم المُكتسَبات العلمية والمنهجية لمختلف العلوم.

- مُؤشِّر التوازن التربوي في استهداف شخصية الطالب:

تتمثَّل وظيفة هذا المُؤشِّر في قياس قدرة المنهج على الوفاء بمبدأ التوازن التربوي الذي أسَّس له الوحي وعلومه؛ فالتربية الإسلامية المُستمَدَّة أساساً من القرآن والسُّنة وفقه التربية[1] تتَّسم بالشمول والتوازن. "فالروح والعقل والجسد كلها كيان واحد ممتزج مُترابِط اسمه الإنسان."[2] وقد تفرَّعت علوم الشريعة، لتشمل مختلف جوانب الإنسان الروحية والعقلية والمنهجية.

إنَّ المناهج التربوية الجيدة تنطلق من رؤية شاملة ومُتكامِلة لخصائص الإنسان ومُكوِّناته ووظيفته، وإنَّ الدوافع والحاجات التي يهتم بها محتوى مناهج التعليم الشرعي ليست آنيةً، وإنَّما هي دوافع أساسية موجودة في الطبيعة الإنسانية.[3]

وانسجاماً مع المبادئ التربوية الإسلامية المُتوازِنة، يتعيَّن تنويع الأهداف لتشمل مجالات الشخصية الإنسانية؛ "فمن الأهداف ما تتوجَّه نحو تنمية العقل والإدراك، ومنها ما يتوجَّه نحو المهارات والأداء، ومنها ما يتوجَّه نحو القلب."[4]

ولهذا، فإنَّ المطلوب هو تأسيس النظر التقويمي لأهداف مناهج التعليم الشرعي الجامعي على تقدير استهدافها المجالات الإدراكية والمهارية والوجدانية في شخصية الطلبة،

---

(١) يُقصَد بفقه التربية "مجموع المبادئ والقواعد التربوية المُستنبَطة من القرآن والسُّنة، ومن اجتهاد علمائنا في مجال التربية والتعليم." انظر:

- التويم، خالد بن محمد. **فقه التربية الإسلامية: مباحث في قواعد الفقه التربوي في المنهاج، والأساليب، وطرائق التعلم**، القاهرة: إتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م، ص١٣.

(٢) قطب، محمد. **منهج التربية الإسلامية**، بيروت: دار الشروق، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ج١، ص١٨.

(٣) عبد الله، عبد الرحمن صالح (مُحرِّراً). **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، عمّان: دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٧٦.

(٤) المرجع السابق، ص٥١٥.

برؤيةٍ مُتوازِنة من غير استبعاد؛ ما يُقدِّم صورةً موضوعيةً تُمثِّل مدىٰ انضباط مسالك الدرس الشرعي للأصول التربوية في التصوُّر الإسلامي.

ب- معيار وظيفية المنهج في تنمية الملَكات العلمية المنهجية:

إنَّ قدرة المنهج علىٰ فَتْق الملَكات لدىٰ طالب العلم، هي من أهم معايير تقويم نُظُم التعليم الشرعي ومسالكه؛ فالملَكة العلمية هي أولىٰ المقاصد التي يَحْسُن الاهتمام بها، والعناية بتحصيلها أمر في غاية اللزوم؛ لأنَّ حصول الملَكة يزيد العقل ذكاءً، وبفضلها تُدرَك أسرار العلوم، وتتحقُّق مقاصد التعليم. وبالمقابل، فإنَّ عجز المنهج عن تنمية القدرات العلمية والمهارات المنهجية هو دليل علىٰ قصور مسالك الدرس الشرعي عن تخريج الكفاءات العلمية؛ إنَّه معيار وظيفي ناظم لجملة مُؤشِّرات فرعية لها تعلُّق بطرائق التدريس، ومحتواه، وأنشطته التعليمية، وأساليبه التقويمية. وفي ما يأتي بسط موجز لأهم هذه المُؤشِّرات:

- مُؤشِّر التوازن بين النظر والتطبيق في أهداف المنهج:

يُعَدُّ استهداف التطبيق من أهم مُؤشِّرات قدرة المنهج علىٰ قدح الملَكات العلمية والمنهجية في محافل التدريس الشرعي. فليس القصد من تدريس علوم الشريعة شحن المعارف، وإنَّما إعمال المبادئ والقواعد التي يكتسبها طالب العلم بوجهٍ يُعبِّر عن جودة الاكتساب. وقد أسَّس الشاطبي (توفي: ٧٩٠هـ) قاعدةً تُبرِز القصد العملي من اكتساب العلوم من منظور إسلامي، فقال: "كل مسألة لا يُبْنىٰ عليها عمل، فالخوض فيها خوضٌ فيما لا يدل علىٰ استحسانه دليل شرعي."(١)

وهذه القاعدة جليلة تُؤسِّس لمبدأ الإعمال المعرفي في دراسة علوم الشريعة وتدريسها، بأنْ يكون قصد العلم هو العمل، وهذا أصل كلي تستفاد منه مقاصد تعليمية، أهمها: الحرص علىٰ تطبيق المُكتسَبات النظرية في وضعيات علمية وتعليمية مُشاكِلة؛ بُغْيَةَ تثبيت الكسب النظري، وترسيخ القدرات المنهجية. ومن صور ذلك أنْ يكون القصد من تدريس الفقه تدريب الطالب علىٰ تخريج الفروع علىٰ الأصول وتخريج الفروع من الفروع، وأنْ

---

(١) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسىٰ. **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الخبر: دار ابن عفان، ط١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ج١، ص٤٣.

يكون القصد من تدريس أصول الفقه تدريب الطالب على قواعد الاستنباط، وهو المقصد الكلي من الدرس الأصولي. قال الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ): "إذا فهمت أنَّ نظر الأصولي في وجوه دلالة الأدلة السمعية على الأحكام الشرعية، لم يخفَ عليك أنَّ المقصود معرفة كَيْفِيَّةِ اقتباس الأحكام من الأدلة."(١)

إنَّ اعتماد هذا المُؤشِّر في تقويم مسالك التعليم الشرعي يُسهِم في تقدير جودة أهدافها من حيث النظر إلى مدى استهدافها الجانب التطبيقي العملي في تعلُّم مختلف وحدات تدريس علوم الشريعة، فيكون احترامها لهذا المبدأ دليلاً على دقة استهدافها ترقية مدارك الطالب لتحصيل الملَكة المقصودة من كل العلم؛ لذا يُعَدُّ خلوُّ الأهداف من استهداف التطبيق مظهراً من مظاهر القصور في تقصيد الدرس الشرعي، يَشهد باقتصار أهدافه على جانب الحفظ والتلقين دون التفات إلى مقتضى الإعمال المعرفي.

- **مُؤشِّر شمول المحتوى مختلف المستويات المعرفية:**

لا جرم أنَّ الترقّي بالطالب في مستويات التحصيل هو من أهم السندات التربوية الداعمة لفَتْق الملَكات وتنميتها. والمطلوب الأهم هو اتِّصاف المعارف الشرعية والمهارات المنهجية المتنظمة في محتوى برامج التكوين الجامعي بالتكامل في المستويات المعرفية، وإسعافها الطالب على التدرُّج فيها بدءاً بالحفظ والفهم، ومروراً بالتطبيق والتحليل والتركيب، وانتهاءً بالنقد بوصفه منتهى حصول الملَكة؛ لأنَّ "العلوم -كل العلوم- تبتدئ بالحفظ، وتنتهي بالنقد."(٢)

وبناءً على ذلك، فإنَّ تقويم محتوى مناهج تدريس علوم الشريعة يفتقر إلى النظر في مدى شمول معارفه النظرية ومهاراته المنهجية لهذه المستويات المعرفية بنوعٍ من التوازن والتدرُّج؛ لأنَّه المسلك الأسلم لترقية مدارك الطالب، وترسيخ الملَكة. فإذا "درجت النفس على الارتياض والتمرُّس، وكثرة الخوض في مدارك الأحكام، وإدمان الفكر في كيفية تنـزيل قواعد الأصول على محلِّها؛ ارتقت النفس إلى معرفة طرائق صناعة الفروع، وإلى التفطُّن إلى

---

(١) الغزالي، **المستصفى من علم الأصول**، مرجع سابق، ص٧.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٥٥.

المسالك والمدارك والمناهج، التي يمارس من خلالها الفقهاء وأهل المعرفة بهذا الشأن استخراج المعاني من النصوص."[1]

ولا يتحقَّق هذا الترقّي في مدارك الطالب إلّا بتنويع الاختيارات المعرفية، وتنويع مواردها وتطبيقاتها وأنشطتها، بحيث يُستمَدُّ محتوى برامج التكوين من المُؤلَّفات التي تُركِّز على الكَمِّ المعرفي بما يخدم جانب الفهم والحفظ، ويُستمَدُّ أيضاً من الموارد التي تُنمّي ملَكات التحليل والتركيب والاستنباط، فضلاً عن إثراء المحتوى بأنشطة تعليمية تُنمّي مهارات الإبداع والنقد. وبناءً على ذلك، فإنَّ الاعتماد على مُؤشِّر تنوُّع موارد المحتوى وتنوُّع مصادره في شمول مختلف المراقي العقلية يُمثِّل معياراً حاسماً في تقويم برامج التكوين الشرعي من حيث جودتها وإسهامها في بناء الملَكات العلمية والمنهجية وترسيخها.

- مُؤشِّر وظيفية المحتوى في إكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي:

من أهم مُؤشِّرات جودة برامج مناهج التعليم الشرعي أنْ يُسهِم محتواها في إكساب طلبة العلم مهارات التفكير الإبداعي؛ إنَّه معيار وظيفي ينقلنا من دائرة الاهتمام بالمعرفة الشرعية لذاتها إلى دائرة الاهتمام بالأثر المُرتجى من تدريسها في بناء التفكير العلمي للمتلقّي.

فمن أهم مقاصد تدريس العلوم الإسلامية "بناء العقلية النقدية القادرة على التفاعل مع جميع مصادر المعرفة وَفق قواعد منطقية قرآنية، لا تقبل معرفةً أو أطروحةً دون دليل مُعتبَر بشروطه."[2] ولا يتحقَّق هذا المقصد إلّا باعتماد مُقرَّرات وبرامج تكوينية تحوي مضامين معرفية ومهارات منهجية تُذْكي روح الإبداع والنقد العلمي لدى الطلبة.

ولأنَّ تنمية مهارات النقد والإبداع من أهم أُسس مناهج الدرس الشرعي، و"تربية الملَكة النقدية هي الشرط الأول للإبداع؛"[3] فإنَّ أهم ما يتعيَّن توجيه النظر إليه بالتقويم هو طبيعة المضامين التي تُدرَّس في هذه المناهج؛ لأنَّ بناء هذه الملَكة مُرتهِن بما يُقدِّمه المحتوى من معارف ومهارات يكون لها الأثر الوافر في تكوين الذهنية العلمية الإبداعية.

---

(١) الأزهري، أسامة السيد. **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، القاهرة: دار الفقيه للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٣م، ص٧٠.

(٢) العلواني، **التعليم الديني بين التجديد والتجميد**، مرجع سابق، ص٨٥.

(٣) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية: دراسة في مسالك العلوم الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٩٧.

فقيمة المحتوى ليست لذاته، وإنَّما بالنظر إلى أثره في ترقية مدارك المُتعلِّم، وتنمية التفكير الإبداعي المُنتِج والمُثمِر القائم على جودة الاكتساب.

- مُؤشِّر توظيف طرائق إبداعية لتنمية الملَكات:

لا خلاف على أنَّ تنمية الملَكات العلمية والمنهجية مشروطة بتوظيف طرائق إبداعية يُمكِنها فَتْق الملَكات وتنميتها، ونَظْم قواعد منهجية وإجرائية ضابطة لرحلة معرفية يحكمها زمن التعليم والتعلُّم. فـ"كلما اتَّسعت رحلة القدرات العقلية وعملية التفكير... نمت هذه القدرات وأحكمت عملية التفكير، وتمكَّن الإنسان من مواجهة المشكلات القائمة بثقة وقدرة عقلية مناسبة."[(١)]

انتقد ابن عاشور مسالك التعليم الزيتوني بالنظر إلى مستوى طلبته، قائلاً: "فإنَّك لتسأل التلميذ عن المسألة، فيعجز عن الجواب، ويتذكَّر عبارة المتن، ولكنَّه يبقى يلوكها، ولا يكاد يُبين عن المراد منها."[(٢)] وأرجع ذلك إلى غلبة التركيز على الحفظ والتلقين على حساب تطبيق القواعد التي يتلقّاها الطالب في حصص الدرس الشرعي.[(٣)]

فتحصَّل من ذلك وثوقية الصلة بين الطرائق التعليمية المُستعمَلة في تصريف مضامين التدريس الشرعي ومستوى اكتساب الملَكات العلمية والمنهجية لطلبة العلم الشرعي. ولهذا، فمن الواجب تقويم طرائق التدريس السائدة في مسالك التعليم الشرعي المعاصر، تشخيصاً لفاعليتها ووظيفتها في بناء المعرفة وترسيخ المهارات المنهجية؛ ذلك أنَّ من أسباب ضمور الملَكات في مناهج التدريس الغفلةَ عن الإبداع في الطرائق والأساليب التعليمية التي تُشرِك المُتعلِّم في بناء المعرفة، وتجعل الطالبَ فاعلاً في الموقف التعليمي لا مُجرَّد مُتلَقٍّ.

- مُؤشِّر اقتصار طرائق التدريس على التلقين والإلقاء:

يهدف هذا المُؤشِّر إلى قياس درجة استخدام أسلوب التلقين في مناهج التدريس الشرعي، ومعرفة أثر ذلك في تنمية الملَكات أو ضمورها. فإذا كان الاعتماد على أسلوب

---

(١) الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد: إخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**، سلسلة إسلامية المعرفة، العدد (٢٠)، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ص٧١.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٤١-١٤٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٤١-١٤٢.

الإلقاء يُوائِم بعض خصوصيات تلقّي علوم الوحي من حيث ارتباطها بالنصوص التأسيسية للمعرفة الإسلامية عامةً، والشرعية منها بوجه خاص، فإنَّ "الإكثار من التلقين المُجرَّد بلا تأمُّل يُقصي دور العقل في التحليل والنقد والنفوذ لغايات الأمور."(١)

وقد تواترت الشواهد عند علمائنا في ذمِّ الحفظ المُجرَّد من الفهم، ومن ذلك ما ألمع إليه حاجي خليفة بقوله: "اعلم أنَّ مَنْ كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملَكة، لا يحصل على طائل من ملَكة التصرُّف في العلم، ولذلك ترى ملَكته قاصرة في علمه إنْ فاوض أو ناظر."(٢) ومن سلبيات المبالغة في التلقين تعويدُ المُتعلِّم على تلقّي المعارف الجاهزة، فتضيع منه فرصة إعمال الفكر، واستكداد الفهم، وإنعام النظر.

وقد واجهت الذهنية العلمية في الوسط الشرعي العام، وفي محافل التدريس العلمية، إشكالين اثنين: "أولهما: الغلوُّ في صناعة القوالب والأشكال التي يُقدَّم فيها العلم كالمتون والمنظومات، وثانيهما: المبالغة في طريقة الأداء والعرض بأسلوب التلقين والإلقاء التقليدي المباشر."(٣) والحقيقة أنَّ الحفظ والاستظهار لا يُمكِن إهمالهما في محافل التدريس الشرعي، بيد أنَّ الاقتصار عليهما يُعوِّق نموَّ ملَكات الفهم والتحليل والتركيب، وهذا هو حال عدد من حُفّاظ المتون والمختصرات الذين لا يتجاوزون ألفاظها المُغلَقة، ويعجزون عن تقديم معرفة جديدة أو إبداع مُغايرٍ لمحفوظهم، ويفتقدون العمق في تعاملهم مع كثير من القضايا العلمية والفكرية والمنهجية.

ومن ثَمَّ، فإنَّ الحاجة مُلِحَّة إلى تقويم مسالك التدريس الشرعي الجامعي، بتتبُّع طرائق التدريس السائدة، وبيان نسبة التلقين فيها، ورصد أثر ذلك في جودة الاكتساب، مع استصحاب ضابط التمييز بين تدريس العلوم النقلية التي تتطلَّب حظاً وافراً للنصوص والشواهد، والعلوم القائمة على النظر المنهجي التي تستدعي توظيف طرائق تعليمية تتماهى مع طبيعتها المنهجية.

---

(١) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص٢١٩.

(٢) حاجي خليفة، المولى مصطفى بن عبدالله الجلبي. **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د. ت.)، ج١، ص٤٤.

(٣) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص١٥.

- **مُؤشِّر جمع الطرائق السائدة بين الأساليب النظرية والتطبيقية:**

فائدة هذا المُؤشِّر جَلِيَّةٌ في رصد مدىٰ تحقُّق الجمع بين النظر والتطبيق في تصريف مضامين المنهج الجامعي. فالجمع بين المُدارَسة والممارسة مبدأ أصيل في تنمية الملَكات؛ إذ لا تحصل الملَكة في علم من العلوم إلّا بتطبيق قواعده في وضعيات تعليمية تراعي الانسجام الوظيفي بين ما يتلقّاه الطالب من مُكتسَبات نظرية وطبيعة المهام التعليمية المُستهدَفة في حصص التطبيق.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ التعلُّم والتفقُّه عند علمائنا لم يكن نظرياً، وإنَّما كان تعليماً مُقترِناً بالتمرين الذي يُرسِّخ فهم الطالب، ويُؤكِّد استيعابه لما تلقّاه من قواعد ومعارف نظرية. "فمسائل العلم لا تزال جامدةً في الذهن، قابعةً تحت أطباق قوالب الحفظ، ولا يكاد الطالب يلتفت أنَّ ذلك المعنىٰ الفرعي المُعيَّن مندرج تحت تلك القاعدة المُعيَّنة إلّا بممارسةٍ عملية، وتطبيقٍ ومرانٍ يألف معه الذهن طرائق استعمال المسائل والقواعد."(١) ونتيجةً لذلك؛ فقد جادت مناهجهم بعلماء أفذاذ خبروا العلم ومارسوه حتىٰ ترسَّخت لديهم الملَكة، وظهرت معالمها في سِيرهم؛ تأليفاً، وتدريساً، واجتهاداً.

واشتُرِط في تحصيل الملَكات في الدرس الشرعي "إدمان النظر في أحوالها، وطول ممارسة وتطبيق متضمناتها، حتىٰ تصير تلك القدرة العلمية هيئةً راسخةً في النفس."(٢) ولهذا، كان لزاماً استصحاب هذا المبدأ في تقويم مسالك التعليم الشرعي الجامعي، بوجهٍ يكشف عن مدىٰ الاهتمام بالأساليب التعليمية النظرية والعملية في بناء التعلُّمات، بنهجٍ تكاملي يجمع بين الكسب النظري والتدريب العملي في تقريب أساسيات المعرفة الشرعية.

- **مُؤشِّر مراعاة التماسك والتدرُّج في بناء المُقرَّرات التعليمية:**

يهدف هذا المُؤشِّر إلىٰ تقدير درجة الالتزام بمبدأ التدرُّج في توطين المعرفة الشرعية التعليمية، بوجهٍ يُراعي التتابع والتماسك، وبنهجٍ ترتيبي للمعارف يعود نفعه علىٰ الطالب في إدراك مباحث علوم الشريعة وقواعدها، بما يُناسِب قدراته وإمكاناته ومدركاته العلمية والمنهجية.

---

(١) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص٩٥.

(٢) السريري، **القانون في تفسير النصوص**، مرجع سابق، ص٦.

فالحقيقة أنَّ "التعلُّم لا يحصل دفعة واحدة، بل هو خاضع لتراتبيةٍ ونوع من الارتقاء تفرضه أمور عقلية ونفسية."[1] والترقّي في رتب الاكتساب مبدأ ثابت في منهجيات التحصيل والتدريس عند علمائنا، ومن ذلك قول ابن عبد البر (توفي: ٤٦٣هـ): "طلب العلم درجات ومناقب ورتب لا ينبغي تعدِّيها، ومَنْ تعداها جُملةً، فقد تعدّىٰ سبيل السلف رحمهم الله، ومَنْ تعدّىٰ سبيلهم عامداً ضلَّ، ومَنْ تعدّاه مُجتهِداً زلَّ."[2]

إنَّ التدرُّج ضابط شَرطيّ في اكتساب الملَكة العلمية، وهو أساس فَتْقها وجودتها. قال ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) مُوجِّهاً المُعلِّمَ بعد إيقانه بضبط المُتعلِّم أساسيات العلم في مرحلة سابقة: "ثمَّ يرجع إليه وقد شدَّ، فلا يترك عويصاً، ولا مغلقاً إلّا وضَّحه، وفتح له مُقفَله، فيخلُص من الفن وقد استولىٰ علىٰ ملَكته. هذا وجه التعليم المفيد."[3] وقد ألمع ابن حجر إلىٰ مَلْحَظٍ نفيس لأثر التدرُّج في الرفع من دافعية التعلُّم وجودة التحصيل، فقال: "وكذا تعليم العلم ينبغي أنْ يكون بالتدرُّج؛ لأنَّ الشيء إذا كان في ابتدائه سهلاً حُبِّب إلىٰ مَنْ يدخل فيه وتلقّاه بانبساط، وكانت عاقبته غالباً الازديادَ بخلاف ضدِّه."[4]

وتأسيساً علىٰ ذلك، فإنَّ وظيفية المُقرَّرات التعليمية في فَتْق الملَكات ترتكز علىٰ مبادئ تربوية، أهمها: التدرُّج في توطين الوحدات التعليمية؛ لتقريب مضامينها إلىٰ أذهان الطلبة، بصورةٍ تُسعِفهم في الانتقال من البسيط إلىٰ المُركَّب، ومنه إلىٰ الأكثر تعقيداً، ومن السهل إلىٰ الصعب، ومن الواضح إلىٰ المبهم، ومن المألوف إلىٰ غير المألوف، ومن المحسوس إلىٰ المعقول إلىٰ المُجرَّد، بوجهٍ يعود نفعه علىٰ الطالب في دروب التحصيل ومسالكه. والمطلوب هو استصحاب هذه المبادئ النظرية بوصفها نسقاً جامعاً لمُؤشِّراتٍ تقيس مدىٰ احترامها في توطين المضامين المعرفية في محتوىٰ التعليم الشرعي.

---

(١) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢١٠.

(٢) ابن عبد البرّ، أبو عمر يوسف بن عبد الله. **جامع بيان العلم وفضله**، بيروت: دار الفكر، (د. ت.)، ج٢، ص١٢٩.

(٣) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: درويش الجويدي، بيروت وصيدا: المكتبة العصرية، ٢٠١٢م، ص١٤٢.

(٤) ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج ١، ص١٦٣.

٢- الأُسس التربوية والاجتماعية والنفسية لتقويم المنهج:

أ- الأُسس التربوية والبيداغوجية لتقويم المنهج:

- الجودة التربوية[(١)] للمنهج الجامعي:

تُعَدُّ الجودة التربوية في المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة مطلباً رئيساً في بنائها، وأساساً مرجعياً في تقويمها. ومساءلة هذه المناهج استناداً إلى معيار الجودة، إنَّما ينطلق من رؤية مقاصدية مُستمَدَّة من روح هذه العلوم وأصولها وقواعدها؛ فالتفكير المقاصدي تفكير ناهج، قوامه حُسْن التخطيط والتنفيذ والتقويم. و"الأصل في العقل المقاصدي أنْ يكتشف الطاقات، ويضع لها الخطة والهندسة المناسبة، ويُؤَصِّل المنطلقات، ويُحَدِّد الأهداف المرحلية والاستراتيجية، ويضع البرامج، ويبتكر الوسائل، ويُحَدِّد المسؤوليات، ويُبصِّر بمواطن القصور والخلل، ويكتشف أسباب التقصير، ويدفع للمراجعة والتقويم، واغتنام الطاقة، والتقاط الفرصة التاريخية، والإفادة من التجربة، ويُكسِب العقل القدرة على التحليل والتعليل والاستنتاج والقياس."[(٢)]

وإذا كان مفهوم الجودة -من منظور إسلامي- ينصرف إلى الإحسان والإتقان، فإنَّ من مقتضيات ذلك تربوياً أنْ يتعلَّق الإتقان بإنجاز الأعمال المُرتبِطة بعناصر النظام التعليمي؛ تخطيطاً وتنفيذاً، في جزئياتها وكلياتها، دون تقصير أو تفريط. ومن ثَمَّ، فإنَّ المطلوب هو استلال مُؤشِّراتٍ تقيس -في مجملها- معايير الجودة والإتقان لمختلف عناصر المنهج الجامعي، بالنظر إلى أهداف مسالك الدرس الشرعي من حيث: الوضوح، والدقَّة، والواقعية؛ والنظر إلى جودة الفعل التعليمي من حيث: جودة طرائق التدريس، وأنشطته،

---

(١) "الجودة" مصطلح مستعار من المجال الاقتصادي، شأنه شأن أغلب الاصطلاحات المتداولة في الفكر التربوي الحديث. يدل مفهوم "الجودة التربوية" على التربية النوعية الجيدة في التعليم الذي يُهيِّئ خريجين قادرين على التكيُّف والتعامل بفاعلية مع مستجدات العصر وإفرازاته المختلفة بصورة جيدة وأداء أفضل. وهي معانٍ مأصولة في النسق التربوي الإسلامي باصطلاحات، منها: الإحسان، والإتقان. وقد تجلَّت صفة الإتقان في خلق الله تعالى. قال الله عزَّ وجلَّ: ﴿صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴿٨٨﴾﴾[النمل: ٨٨].

(٢) الخادمي، نور الدين بن المختار. **الاجتهاد المقاصدي: حجيته، ضوابطه، مجالاته**، سلسلة كتاب الأمة رقم (٦٥)، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ج١، ص١٩.

وأساليب التقويم، وما يلحق بها من استثمارٍ للوسائل التعليمية المعينة على تحقيق مقاصده. وفي ما يأتي بيان موجز لهذه المُؤشِّرات:

مُؤشِّر دقَّة الأهداف ووضوحها:

فائدة هذا المُؤشِّر هي تقدير درجة الدقَّة في صياغة أهداف مسالك الدراسات الشرعية الجامعية، سواء تعلَّق الأمر بالأهداف العامة لهذه المسالك أو بأهداف وحدة من وحدات العلم الشرعي أو بدرس من دروسه التعليمية. ووضوح الهدف التعليمي في مختلف هذه المستويات يندرج ضمن مقصد عام من مقاصد الشريعة، هو انتظام فعل المُكلَّف بما يخدم هذه المقاصد.

وإذا كان هذا الأصل ناظماً لمختلف مجالات الاستخلاف، فالأَولى أنْ يكون له الأثر البارز في تدريس فروع المعرفة الشرعية؛ لأنَّها مُؤسَّسة على رؤية مقاصدية شاملة تستهدف عناصر الشخصية الإنسانية -الروح، والعقل، والجسد- في أبعادها الدينية والدنيوية، العاجلة والآجلة. وانسجاماً مع هذه الرؤية المقاصدية، دعا ابن عاشور المنتصبين للتعليم الشرعي والقائمين عليه إلى التصريح بأهدافه الكلية والجزئية لتكون واضحة لِمَنْ يطلب هذه العلوم، فقال: "لأجل هذا، كان من واجب كل داعٍ إلى التعليم أنْ يُوضِّح لطالبيه الغايات التي يُحصِّلونها من مزاولة ذلك التعليم، سواء كانت دنيوية أو أخروية؛ لأنَّ لكلتا الغايتين طلاباً، فتلك الغاية هي التي يجتني منها المُحصِّل على نهاية ذلك التعليم نفعاً لنفسه دنيوياً أو أخروياً، ووراء هاتين غاية هي أسمى وأعظم ممّا يبدو منها، وهي إنتاج قادة للأُمَّة في دينها ودنياها."(١)

وقد استقرَّ النظر التربوي المعاصر على أنَّ "عملية التعليم تبدأ عادة بصياغة الهدف وإعلام المُتعلِّم به؛ لما لذلك من قيمة تربوية لدى المُتعلِّم؛ إذ تساعده على تحديد وجهة سيره، ثم تجعله مُتنبِّهاً يقظاً إلى ما يُمكِن أنْ يصل إليه بعد مروره في الخبرة التعليمية."(٢)

---

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٥.

(٢) قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. **سيكولوجية التدريس**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠١م، ص٥٢٩.

ولهذا، يجب أنْ يكون لكل برنامج تربوي شامل مجموعةٌ من الأهداف التربوية الواضحة، حتى تكون الممارسات التربوية أو الإجراءات التنفيذية التربوية لهذا البرنامج مُحَدَّدةً ودقيقةً، وتؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق الأغراض المرسومة لها.[1]

إنَّ لكل علم من علوم الشريعة مقاصد يتعيَّن استصحابها لتوجيه سيرورة تدريسه، وتحصين الدرس الشرعي من العشوائية والارتجال؛ فالفهم السليم لمقاصد التدريس هو "من أقوى دوافع التعلُّم، وقد دلَّت تجارب كثيرة على أنَّ ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحياناً إلى تعلُّمٍ ألبتة، وأنَّ علم المُتعلِّم بنتائج تعلُّمه يعينه على إجادة التعلُّم، وزيادة إنتاجه من حيث: مقداره، ونوعه، وسرعته."[2]

والأصل في أهداف المسالك التربوية للدرس الشرعي أنْ تكون دقيقةً في صياغتها، وواضحةً لِمَنْ يجتهد في تحقيقها (المُعلِّم)، وللمُستهدَف بها (الطالب)؛ لأنَّ وضوح الهدف يُسعِف في دَرْك المطلوب تعليماً، وتعلُّماً، ويُوجِّه إلى اختيار المحتوى التعليمي، وانتقاء الأنشطة التعليمية والتربوية التي تُسهِم في بلوغها.

وبه تظهر الحاجة إلى تقويم أهداف مسالك التعليم الشرعي استصحاباً لِمُؤشِّر الوضوح والدقَّة في الصياغة، وانسجاماً مع مبدأ قصدية علوم الشريعة، وما استقرَّ عليه النظر التربوي المعاصر من خصائص الاستهداف في تدريس العلوم؛ بُغْيَةَ تجويد الدرس الشرعي، وترشيد أنشطته التعليمية.

مُؤشِّر قابلية الأهداف للقياس والتحقُّق:

هو مُؤشِّر لتقويم الأهداف، وله تعلُّق بسابقه؛ فلا يكفي في الهدف أنْ يكون واضحاً فحسب، بل يُشترَط فيه أنْ يكون واقعياً، وقابلاً للتحقُّق في نهاية الدرس أو بعد استكمال برنامج التكوين؛ فإنَّ "المقاصد روح الأعمال."[3] والأعمال دون مقاصد هي أعمال لا روح

---

(١) سعادة، جودت أحمد. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠١م، ص٢٨.

(٢) راجح، أحمد عزت. **أصول علم النفس**، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط١، ١٩٦٨م ، ص٢٢٣.

(٣) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ج٢، ص٣٤٤.

فيها. والمطلوب شرعاً وعقلاً أنْ تكون الأعمال المقصودة قابلةً للاختبار والتقويم.

وفي هذا السياق، فإنَّ العمل التربوي لا يكون مُثمِراً إلّا إذا كانت المقاصد أو الأهداف المنشودة منه قابلةً للتحقُّق، وإلّا كانت أهدافاً لفظيةً بعيدةً عن الواقع، ومستعصيةً على الاختبار، وداخلةً في باب التكليف بما لا يطاق، فيكون العمل بذلك مُخالِفاً الهدي المنهجي والتربوي المنشود من التعليم والتعلُّم.

ومن المبادئ الجوهرية في الاستهداف التربوي التي أرساها الفكر التربوي أنَّ "الهدف التعليمي ينبغي أنْ يكون واضحاً في صياغته، بسيطاً في إدراكه، مُمكِناً في تطبيقه،"[1] وأنْ يكون مُحدَّداً، ومضبوطاً، وقابلاً للإنجاز والملاحظة والقياس، وأنْ يتضمَّن حصيلةً تربويةً وتعليميةً تعكس أداء المُتعلِّم، ومُؤشِّراتٍ مُسعِفةً على تقويم تحقُّقها لديه.[2]

وبناءً على ذلك، فلا فائدة تُرجى من أهداف الدرس الشرعي ما لم تكن واقعيةً، ويُمكِن تحصيلها واختبارها في ختام مجريات الدرس الشرعي؛ لأنَّ القصد من وضعها ابتداءً هو تقدير درجة تحقُّقها لدى الطالب انتهاءً، باعتماد مختلف أنواع الاختبارات التعليمية؛ إذ "لا وجود لتقويم سليم دون أهداف واضحة تصف بدقَّةٍ السلوك الذي يشير إلى بلوغ الأهداف."[3] فظهرت بذلك الحاجة إلى التوسُّل بمُؤشِّرٍ؛ "مُؤشِّر قابلية الأهداف للقياس والتحقُّق" في تقويم أهداف المناهج الجامعية في التخصُّصات الشرعية، بالنظر إلى واقعيتها، وقابليتها للتحقُّق والاختبار.

مُؤشِّر إسهام الطرائق السائدة في تنمية التفكير العلمي الناقد:

يهدف هذا المُؤشِّر إلى قياس مدى إسهام الطرائق والأساليب التعليمية السائدة في تنمية التفكير الإبداعي الناقد لطلبة العلم الشرعي. وهو مُؤشِّر مسنود بأصل كلي، مفاده أنَّ

---

(١) عفيفي، حمد الهادي. **في الأصول الفلسفية للتربية**، القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ١٩٨٠م، ص٢٨.

(٢) المروني، المكي. **البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي**، سلسلة بحوث ودراسات، العدد (٣١)، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠١م، ص٩٩.

(٣) هاروشي، عبد الرحيم. **بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين**، ترجمة: الحسن اللحية، وعبد الإله شرياط، الدار البيضاء: نشر الفنك، ٢٠٠٤م، ص٨٧.

بناء العقلية العلمية والنقدية في مسالك التعليم مشروط بنهج أساليب تعليمية تُنمّي مهارات التفكير والنقد والإبداع.

وإذا كانت العقلية العلمية صفةً لِمَنْ له القدرة على تفعيل العقل في بحور العلوم عبر الاستيعاب لمضمونها والوعي بقوانينها؛[1] فإنَّ المطلوب تربوياً التماسُ ما يتحقَّق به الوعي والفهم والاستنباط بتعقُّلٍ وإدراكٍ وتخطيطٍ وتنشيطٍ لِمُدركات العقل في دراسة هذه العلوم وتدريسها، وهو ما يحيلنا إلى طرائق تدريسها؛ لأنَّ القدرات العلمية وثيقة الصلة بطرائق التعليم ومنهجية الاكتساب.

إنَّ تكوين العقلية العلمية المستنيرة هو من أهم وظائف التعليم الشرعي، بحيث يستطيع صاحبها امتلاك ناصية العلوم، والتعامل مع مفردات الواقع ومتطلَّبات الحياة بمرونة واضحة، وقدرة على التحليل والاستنتاج والفهم والاستيعاب.[2] وتحقيق ذلك مشروط باعتماد طرائق وأساليب تعليمية تُقوِّم الفكر، وتُقوّي النظر العلمي والمنهجي للمُتعلِّم، وتُنمّي اقتداره على النقد والإبداع.

وخدمةً لهذه الوظيفة؛ فقد أوصى مؤتمر "علوم الشريعة في الجامعات" باعتماد طرائق فاعلة في الدرس الشرعي، تُسهِم في إذكاء البُعْد المنهجي والنقدي للمُتعلِّمين، "بحيث تُمكِّنهم من ممارسة التفكير السليم، والقدرة على مناقشة القضايا والتحاور فيها، والقيام بالبحث والاستقصاء."[3]

لأجل ذلك؛ وجب النظر في آثار الطرائق التعليمية السائدة، من حيث تقدير درجة إسهامها في تأهيل طلبة العلم وترقية مداركهم العقلية، وذلك باستصحاب هذا المُؤشِّر بوصفه أساساً معيارياً مرجعياً لمساءلة وظيفتها في صناعة النقد في عقول طالبي العلوم، وَفق ما تقتضيه المعارف والمناهج المُحصَّلة.

---

(١) بريش، محمد. "دور التعليم العالي في تكوين العقلية والملَكة النقدية"، **مجلة الجامعة**، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، العدد(١)، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ص١٢٢-١٢٣.

(٢) صبري، مسعود. **معايير الجودة في التعليم الشرعي**، القاهرة: دار البشير للثقافة والعلوم، (د. ت.)، ص٦٩-٧٠.

(٣) ملكاوي، وأبو سل، **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، مرجع سابق، ص١٠١.

مُؤشِّر تنويع طرائق التدريس:

المقصد من اعتماد هذا المُؤشِّر هو تقدير درجة التنويع في الطرائق والأساليب التعليمية السائدة في الدرس الشرعي، بوصفه مظهراً من مظاهر جودة المنهج. فتنويع طرائق التدريس يُمثِّل دعامةً أساسيةً لفَتْق الملَكات وتنميتها؛ لأنَّ تعدُّد الملَكات العلمية والمنهجية لعلوم الشريعة واختلاف مستوياتها يُحتِّم تنويع الطرائق والأساليب المُستخدَمة في تدريسها. وقد تميَّز المنهج التربوي الإسلامي بتنويع الأساليب التربوية بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي؛ إذ جمع هذا المنهج بين الإلقاء، والحوار، والقصة، وطرح الإشكالات... والشواهد على ذلك كثيرة.(1)

فلا يُسوَّغ الاعتماد على طريقة واحدة في التدريس مهما بدت ناجحة؛ "لأنَّ سير التدريس على وتيرة واحدة قد يثير ملل الطلاب، ويُقلِّل من دافعيتهم إلى التعلُّم."(2) ذلك أنَّ نمطية أسلوب التعليم تضفي نوعاً من الرتابة على منهجية التحصيل، فتضعُف الرغبة في الاكتساب، وتضمُر الجودة التعليمية.

فلو أمكن الجمع بين طرائق مُتعدِّدة لكان ذلك أسلمَ، وأقدرَ على صقل العقول، وترقية المدارك؛ لأنَّ اختلاف الطلبة وتفاوت قدراتهم يفرض تربوياً الاجتهادَ في تنويع طرائق التدريس، بإخراجها من الإطار التقليدي للمحاضرات الإلقائية إلى اعتماد أساليب تفاعلية، من مثيل: أسلوب الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات، وطريقة الاكتشاف وحلِّ المشكلات، وغير ذلك من الطرائق الأصيلة أو تلك التي كشف عنها الفكر التربوي الحديث، بشرط احترام خطواتها ومبادئها لقدسية النص الشرعي وأثره في بناء المعرفة، وانسجامها مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الوحي.

---

(1) انظر مثلاً:

- أبو غدة، سليمان عبد الفتاح. **الرسول المعلم وأساليبه في التربية والتعليم**، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط٤، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م).

- الخميسي، أحمد حسن. **التربية والتعليم في القرآن الكريم**، حلب: دار النهج، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م).

(2) اللقاني، أحمد حسين. **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م، ص١٩٩.

وإذا تقرَّرت أهمية التنويع في طرائق التدريس، فإنَّ الواجب تقليب النظر في واقع الدرس الشرعي اهتداءً بهذه الأُسس التربوية، بقصد تقدير جودة الأساليب التعليمية، وتقدير أثر التنويع فيها في جودة الكسب المعرفي والمنهجي لطلبة العلم الشرعي.

مُؤشِّر استثمار نتائج الاختبارات التقويمية في تصحيح مسار العملية التعليمية:

تتجلّى وظيفية هذا المُؤشِّر في قياس مدى استثمار نتائج التقويم في تصحيح مسار العملية التعليمية وتجويدها. فالتقويم في الدرس الشرعي لا ينحصر مداه في اختبار الطالب أو اتِّخاذ قرارات تهمُّ انتقاله من فصل إلى آخر أو من مستوى تعلُّمي إلى ما يليه من مستويات التحصيل، وإنَّما يتعدّى أثره إلى إصدار حكم على مدى تحقُّق الأهداف العملية التعليمية، ورصد جوانب قوتها لتعزيزها، ومواطن الضّعْف التي تشوبها، واقتراح خطة لتثقيفها.

فمن أهم وظائف التقويم في مسالك التعليم الشرعي أنْ تتيح نتائجه إمكانية الاجتهاد في "تصحيح مسار العملية التعليمية بفضل التغذية الراجعة التي يُقدِّمها التقويم للمُدرِّس والمُعلِّم."(١) فبناءً على مُحصِّلة نتائج الاختبارات التقويمية، يُنظَر في عوائق التحصيل بقصد تجاوزها، وفي دعاماته بقصد تقويتها وترسيخها، ثمَّ يُنظَر فيما يتيح لها تحسين أداء المُدرِّس والطالب، ضمن خطة شاملة لتصحيح مسار التعلُّم.

فتحصَّل من ذلك أنَّ الاختبارات التقويمية التي يجتازها الطالب بعد انتهاء مادة دراسية أو بعد استكمال برنامج التكوين لسنة دراسية أو فصل منها، إنَّما هي عملية شاملة تُقوِّم مختلف عناصر المنهج الجامعي. "ويكفي أنْ يعلم المُدرِّس أنَّ التقويم في نهاية المطاف هو تقدير لحصيلة عمله بوصفه مُدرِّساً قبل أنْ يكون تقديراً لمجهودات الطالب، وأنَّ التقويم عملية مستمرَّة مُتعدِّدة الأشكال والأبعاد والوسائل، في ضوئها تُعدَّل استراتيجيات التدريس واتجاهاته."(٢)

---

(١) حليم، **مدخل إلى علم التدريس**، مرجع سابق، ص٢١٥.

(٢) الصمدي، خالد. "علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية: مادة الفقه الإسلامي أنموذجاً"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م، ص٣٠٠.

إنَّ الامتحان التعليمي في مسالك التعليم الشرعي في الجامعة هو وسيلة لا غاية، والقصد منه الكشف عن درجة تحقُّق الأهداف، وعن مواطن القوة والضّعْف في طرائق التدريس والتقويم، وفي أداء المُدرِّس والطالب. ولا يستقيم نقد هذه المسالك وتقويمها دون النظر في مدىٰ استثمار نتائج هذه الاختبارات في تصحيح مسار التعليم، وتجويد المنهج التربوي بمختلف عناصره.

مُؤشِّر استثمار الوسائل التعليمية التقليدية:

مسعىٰ هذا المُؤشِّر هو قياس مدىٰ استثمار الوسائل التعليمية التقليدية (اللوح، والكتب، ...) في الدرس الشرعي الجامعي؛ إذ لا يخفىٰ علىٰ أحد أهمية هذه الوسائل في تيسير عملية الفهم والإفهام، وقد كان لها أثر فاعل في تجويد النظام التربوي الإسلامي؛ إذ استُخدِمت بوصفها مُعِيناتٍ في معاهد التعليم الإسلامي، وطُوِّرت بناءً علىٰ حاجات الطلبة، وخصوصية موارد كل عصر.[1]

حظيت الوسائل التعليمية بمكانة بارزة في التعليم الإسلامي، بوصفها جزءاً لا يتجزَّأ من أيِّ نظام تعليمي، وأضحىٰ الاعتماد عليها ضرورةً لضمان جودة التعليم؛ نظراً إلىٰ إسهامها الوافر في استثارة انتباه الطلبة، وزيادة اهتمامهم بموضوع التعلُّم. ولا شكَّ في أنَّ توظيف المتاح من الوسائل التعليمية في تدريس علوم الشريعة يُحصِّن الدرس الشرعي من خطر اللفظية، ويضفي علىٰ هذه العلوم بُعْداً تواصلياً يتيح اكتساب أساسياتها بنهج تواصلي، تُوظَّف فيه أدوات تُقرِّب المفاهيم الشرعية، وتُيسِّر علىٰ الطالب اكتسابها، وتُسهِم في زيادة إبداع المُدرِّسين تخطيطاً، وتنفيذاً، بحيث تصبح للمُدرِّس خبرةٌ في اختيار الوسائل التعليمية المفيدة، واقتدارٌ علىٰ المفاضلة بينها بناءً علىٰ معيار الوظيفية.

ولعلَّ أهم ما يُمكِن التنبيه إليه في هذا السياق هو أنَّ الوسائل التعليمية ليست فقط مُعِينات علىٰ الشرح والبيان، وإنَّما هي جزء لا يتجزَّأ من عملية التعليم. وقد أكَّد محمد الدريج أنَّه "من الخطأ تسميتها "وسائل الإيضاح" كما هو شائع في بعض الأوساط

---

(١) الحمدان، آمنة عوض. "الوسائل السمعية والبصرية في التربية الإسلامية"، في: **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، تحرير: عبد الرحمن صالح عبد الله، عمّان: دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٢٢٩.

التعليمية، فمن شأن الوسائل التعليمية -بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق- أنْ تضيف إلى محتويات المواد المُدرَّسة حيويةً، وتجعلها ذات قيمة عملية، وأكثر فعالية، وأقرب إلى التطبيق."[1] ولهذا، تظهر الحاجة إلى تقويم حضور هذه الوسائل في واقع الدرس الشرعي الجامعي؛ بُغْيَةَ تعزيز مكانتها، والإفادة ممّا تتيحه من إمكانات؛ لتجويد فعل الاكتساب في محافل التدريس.

مُؤشِّر توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في الدرس الشرعي:

إنَّ الغرض من هذا المُؤشِّر هو قياس مدى استثمار الوسائل التقنية في تدريس علوم الشريعة في الجامعة. ففي وقتنا الحاضر، أضحت هذه التقنيات أداةً تربويةً وتواصليةً فاعلةً؛ ما يفرض ضرورة دمجها في عملية التدريس، انسجاماً مع طبيعة العصر ومتطلَّباته، ومراعاةً لاهتمامات الفئة المُستهدَفة من الطلبة.

إنَّ من صميم الحكمة الانفتاحَ على موارد العصر في تحصيل العلم الشرعي النافع، وإنَّ للتوظيف الأمثل لهذه المُعِينات الأثرَ النافع في تجويد الاكتساب والتعلُّم؛ فالمنهج الإسلامي لا يمنع الإفادة من كل جديد في مجال العلم ووسائل تدريسه، بشرط تساوُقه مع مقاصد التربية الإسلامية وأصولها.

وممّا لا شكَّ فيه أنَّ الإفادة من الموارد الرقمية الحديثة -إلى جانب الوسائل التقليدية- في الدرس الشرعي تُسهِم في تنويع صور العرض التربوي للمعرفة الشرعية، بما يراعي الفروق الفردية للفئة المُستهدَفة؛ فبعض الطلبة يفهمون بالطريقة اللفظية، وبعضهم يفهمون أكثر عن طريق الخطاطة التوضيحية على اللوح، وبعضٌ آخرُ يستوعب أكثر بالرجوع إلى الكتاب أو استعمال التقنيات الحديثة، والنماذج في ذلك كثيرة ومُتعدِّدة.

ولكيلا يكون التنويع عشوائياً وغيرَ مُنضبِط لقواعد التدريس؛ يجب أنْ يكون اختيار الوسيلة مُنسجِماً مع الأسلوب المعتمد في التدريس؛ فأسلوب الإلقاء يعتمد على السمع أكثر من اعتماده على البصر، وأسلوب الكتابة يعتمد على البصر أكثر مقارنةً بالسمع؛ ما يجعل الوسيلةَ

---

(1) الدريج، محمد. **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، الرباط: منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط٢، ٢٠٠٤م، ص١٧٢.

مُتساوِقةً مع الأسلوب، ومُنسجِمةً مع إحدىٰ الحواسِّ بوصفها روافدَ للاكتساب. والقصد من ذلك هو إشراك جميع حواسِّ المُتعلِّم في اكتساب المعارف والمهارات، وزيادة قدرته علىٰ التأمُّل والملاحظة ونهج التفكير العلمي،[1] فضلاً عن توفير بدائل تعليمية تُعزِّز التعليم الحضوري للطلبة بتوفير فضاءات رقمية للتواصل العلمي والتعليمي عن بُعْد، تُغْني ما تحصَّل من الكسب المعرفي في حصص الدرس، وتُحفِّز طلبة العلم علىٰ البحث والابتكار والإبداع.[2]

ومن المهم أيضاً تحديد درجة استخدام موارد العصر وتقنياته في تدريس علوم الشريعة، وتقويم استراتيجية توظيفها في بناء التعلُّمات؛ لأنَّ سوء التوظيف يجعلها وسيلةً لاجتذاب الطلبة فقط، فتفقد بذلك وظيفتها التربوية، وتصبح عائقاً يحول دون التفكير والإبداع؛ لجعلها المُتعلِّمَ يعتاد التلقِّيَ بدل الإسهام في بناء المعرفة والتفاعل معها.

- نسقية المنهج الجامعي:

إنَّ المنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة -بوصفه تخطيطاً لتدريس هذه العلوم في التعليم العالي- لا يستغني عن العناصر الخمسة الأساسية التي استقرَّ عليها النظر التربوي في بناء المناهج التربوية، وهي: الأهداف، والمحتوىٰ، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية؛ إذ لا يستقيم الحديث عن تدريس ناهج في ظلِّ غياب هذه العناصر كلها أو غياب أحدها.

والمنهج الجامعي -بوصفه نظاماً تعليمياً- يفرض النظر إليه نظرةً شاملةً مُتكامِلةً تتناول كل عناصره دون إغفال لأحدها؛ لأنَّ "الأساس في مصطلح النظام أنَّه يتكوَّن من مجموعة من الأجزاء أو المُكوِّنات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً بحيث يُؤثِّر كلٌّ منها في غيره، ويتأثَّر به."[3]

---

(١) لمزيد من التفصيل عن أهمية توظيف الوسائل التعليمية الحديثة في الدرس الشرعي، انظر:
- الحمدان، "الوسائل السمعية والبصرية في التربية الإسلامية"، مرجع سابق، ص٢٢٩.
- صبري، **معايير الجودة في التعليم الشرعي**، مرجع سابق، ص٦٨-٦٩.

(٢) قد يصبح التعليم عن بُعْد البديلَ الوحيد والمتاح للتعليم. وقد أظهرت جائحة كورونا التي اكتسحت العالَم عام٢٠٢٠م هشاشة الأنظمة التعليمية التي تعتمد علىٰ التعليم الحضوري بصورة حصرية. ولعلَّ هذا الوباء العالمي قد شكَّل فرصة سانحة لمراجعة استراتيجية التكوين الجامعي وغيره من مسالك التعليم، بأنْ تكون لهذه الموارد الرقمية مكانة مُعتبَرة تدعم التعليم الحضوري ولا تلغيه، ومناهج التعليم الشرعي ليست استثناءً في ذلك.

(٣) الدمرداش، عبد المجيد سرحان. **المناهج المعاصرة**، إربد: دار الأمل، ١٩٩٦م، ص١٩.

فتحصَّل من ذلك أنَّ وجود عناصر المنهج الجامعي غير كافية ما لم يرتبط ذلك بتفاعل وتكامل وتأثير وتأثُّر بينها، وكذا التفاعل بين أهداف الدرس الشرعي ومحتواه الذي يجري توطينه في برامج ومُقرَّرات جامعية. والتفاعل أيضاً مطلوب بين المحتوىٰ وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وهكذا تتعدَّد صور التشابك بتعدُّد أوجه التداخل بين كل عنصر وبقية العناصر. وإذا كان الواجب استصحاب نسقية عناصر المنهج الجامعي في تخطيطه وتنفيذه، فإنَّ الواجب أيضاً ترسيم مُؤشِّرات تقيس -في مجملها- مدىٰ التناغم والانسجام في نسق المنهج.

مُؤشِّر الانسجام بين الأهداف والمحتوىٰ:

تظهر وظيفية هذا المُؤشِّر في تقدير درجة الانسجام بين أهداف التعليم الشرعي الجامعي ومحتواه؛ فالثابت تربوياً أنَّ اختيار المضامين المعرفية، إنَّما يكون بحسب وظيفيتها في تحقيق المقاصد التعليمية. ونتيجةً لهذا الارتباط؛ يكون المحتوىٰ ترجمةً صادقةً للأهداف.(١)

وتُعَدُّ الأهداف العنصرَ الرئيسَ في منظومة المنهج، وتُمثِّل أساساً لاختيار المُقرَّرات الدراسية والأنشطة التعليمية الخادمة لها. فبعد وضوح الأهداف المقصودة في تدريس مادة أو وحدة دراسية، يُنظَّم المنهج، وتُختار عناصره ومرتكزاته، ثمَّ يتمُّ "بناء محتوىٰ علمي يدرسه الطلاب، بحيث يكون مُرتبِطاً بالأهداف، ويُساهِم في تحقيقها، ولذلك وُضِع المحتوىٰ كعنصر ثانٍ في منظومة المنهج، ولا يُنقِص قَدراً في مستوىٰ الأهداف؛ لأنَّه ودون محتوًىٰ لن تُحقّق الأهداف."(٢)

ولهذا، فإنَّ اختيار المعارف والمهارات والقيم المُستهدَفة من الدرس الشرعي لا يكون بمنأًىٰ عن النتائج التعليمية المنشودة التي تُترجِمها أهداف المنهج. وهو ما يُؤكِّد أهمية تقدير درجة الانسجام بين الأهداف والمحتوىٰ التعليمي ضمن مقتضيات النظر التقويمي لنسقية المنهج، ومن شأن ذلك أنْ يقيس درجة التفاعل بين الاستهداف التربوي وصور توطين المحتوىٰ في برامج التكوين الشرعي ومُقرَّراته.

---

(١) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٢٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص٨١.

مُؤشِّر الانسجام بين الأهداف وطرائق التدريس:

غاية هذا المُؤشِّر هي قياس درجة الانسجام بين أهداف الدرس الشرعي والطرائق والأساليب التعليمية التي يُتوسَّل بها في تدريس مضامينه. فإذا كانت طرائق التدريس توليفةً من القواعد والإجراءات التي يعتمدها المُدرِّس لنقل المحتوى، فإن اختيارها أو المفاضلة بينها، إنَّما يكون تبعاً لدرجة إسهامها في تحقيق الأهداف.

وسواء تعلَّق الأمر بالأهداف العامة لمسالك التعليم الشرعي أو بالأهداف الخاصة بتدريس مادة دراسية، مثل: أهداف تدريس الفقه، وأهداف تدريس الأصول، فإنَّ القاسم المشترك بينها هو تمثيلها بوصلة مُوجِّهة لاختيار الطرائق التعليمية التي يُرتجى منها تحقيق مقاصد التعليم بمختلف أنواعها ومستوياتها.

فقد يُظهِر تتبُّع مجريات الدرس الشرعي أنَّ ضعْف الكسب المعرفي والمنهجي للطلبة راجع أساساً إلى اعتماد طرائق وأساليب تعليمية غير خادمة لأهداف التعليم ومقاصده. فإذا كان الهدف من الدرس الأصولي -مثلاً- تدريب الطالب على استنباط الأحكام الشرعية من الأدلة الشرعية، فإنَّ التوسُّل بالطريقة الإلقائية يُعبِّر عن انفصام بين الهدف والطريقة؛ لأنَّ التدريب على الاستنباط لا يتحقَّق بالإلقاء.

وإذا كان الارتباط بين العنصرين بَيِّناً على مستوى التنظير في الأدبيات التربوية التي اهتمَّت بقضايا المناهج تنظيراً وترسيماً، فإنَّ السؤال الأهم هو: ما مدى تجلّيه في واقع الممارسة التعليمية في الدرس الشرعي تخطيطاً وتنفيذاً؟ وهو القصد من عرض هذا المُؤشِّر وبيانه.

مُؤشِّر الانسجام بين الأهداف والأساليب الاختبارية التقويمية:

تظهر جدوى هذا المُؤشِّر في تقدير درجة الترابط بين أهداف الدرس الشرعي والأساليب الاختبارية؛ إذ أرست الأدبيات التربوية المعاصرة بعض المعالم التي تعكس العلاقة بينهما. وفي هذا السياق، فإنَّ "صياغة الأهداف تسمح بوضع معايير وشروط التقويم. والتقويم يتيح إمكانية مراجعة الأهداف، وضبطها، والتأكُّد من مدى وضوحها وتحقُّقها."(١) وبمقتضى ذلك، تكون صورة التفاعل بينهما مُؤسَّسةً على ترابط وظيفي، تُمثِّل

(١) الفاربي، عبد اللطيف وآخرون. "الأهداف التربوية"، **مجلة سلسلة علوم التربية** (سلسلة تربوية مغربية)، العدد (١)، ١٩٨٨م، ص٥٠.

الأهداف بموجبه المعيارَ الذي يتأسَّس عليه التقويم، وتكون نتائج التقويم معياراً حاسماً في قياس درجة تحقُّق الأهداف، وبوصلةً مُوجِّهة لمراجعتها.

إنَّ أهم ما يُبرِز العلاقة بين العنصرين في المنهج الجامعي هو النظر في وظيفة كل عنصر؛ فوظيفة الأهداف هي توصيف النتائج المنشودة من الدرس الشرعي، ووظيفة التقويم هي قياس درجة تحقُّق الأهداف بناءً على نتائج اختبارات كتابية أو تطبيقات عملية أو غير ذلك من أساليب الاختبار التي تقيس مستوى الكسب المعرفي والمنهجي للطالب.

فإذا كان الهدف من تدريس علوم الحديث -مثلاً- هو إكساب الطالب ملَكةً يقتدر بها على التمييز بين الصحيح والضعيف من المرويات والآثار، فإنَّ وظيفة هذا الهدف هي الإسهام في ضبط الممارسة التقويمية للدرس الحديثي، التي يتمحور اختبار الطالب بموجبها حول قياس قدرته على نقد الروايات سنداً أو متناً أو كليهما معاً؛ للحكم على الحديث بالصحة أو الضّعْف، وذلك بحسب قدراته، وما تلقّاه من معارف، فيكون التقويم بهذه الصورة أو ما شاكلها مُوافِقاً لمقتضى الهدف التعليمي. أمّا إذا كانت أسئلة الامتحان تقيس حفظ الطالب لمصطلحات أهل الحديث أو اختبار ضبطه لتاريخه ورجاله، فإنَّ هذا النوع من الأسئلة -على الرغم من أهميته- لا ينسجم مع الهدف المنشود من الدرس الحديثي؛ وهو تكوين ملَكة النقد الحديثي.

إنَّ هذا المثال يشير إلى أهمية الانسجام بين الأهداف والتقويم في الدرس الشرعي؛ فالهدف مبتدأ والتقويم خبر، ولا يستقيم تحديد الهدف دون تقويمِ تحقُّقه، ولا يستقيم التقويم بمعزل عن الهدف المقصود ابتداءً، ولعلَّ أهم ما ينبغي الاهتمام به هو النظر في مدى تجلِّيات أُسس التفاعل في نسق المنهاج الجامعي لتدريس علوم الشريعة.

مُؤشِّر الانسجام بين المحتوى وطرائق التدريس:

مسعى هذا المُؤشِّر هو تقدير درجة الانسجام بين المحتوى وطرائق التدريس. فالمحتوى هو مجموع المعارف الشرعية والمهارات المنهجية والقيم التربوية التي يجري توطينها في برامج التكوين ومُقرَّراته، ولا مندوحة أثناء نقل هذه المضامين والقدرات والقيم وتبليغها للمُتعلِّم عن التوسُّل بطرائق تعليمية تُسهِم في بناء جسور تفاعلية مُسعِفة في الاكتساب، ومُوجِّهة له.

فإذا كان المحتوىٰ في الدرس المقاصدي -مثلاً- يشمل أهم المباحث النظرية والمهارات المنهجية والقيم التربوية لهذا العلم، فلا سبيل إلىٰ تدريسها إلّا بالاعتماد علىٰ قواعد تعليمية إجرائية تُسهِم في تقريب هذا المحتوىٰ إلىٰ المُتعلِّم، بوجهٍ يظهر معه الانسجام بين المحتوىٰ وطرائق التدريس؛ فلا يُسوَّغ تدريس قواعد مقاصدية أو التدريب علىٰ مهارة التعليل بطريقة التلقين؛ لأنَّ هذه القواعد ثابتة بالاستقراء، فلا يصحُّ تلقينها، ولأنَّ مهارة التعليل تتطلَّب الاشتغال بتطبيقات عملية لا مُجرَّد التلقين.

إنَّ المحتوىٰ هو مادة التعلُّم، والطريقة هي وسيلة التنفيذ وأسلوبه. "والتلازم بين الطريقة التي يسلكها المُدرِّس والمادة، كالتلازم بين السائق والسيارة، فرُبَّ مُدرِّس ذي معلومات واسعة لم يتخذ الأسلوب المناسب لعرضها علىٰ الطلاب وتقريبها إلىٰ أذهانهم، فبقي العلم عليهم عصيّاً."[(١)]

وبناءً علىٰ ذلك، فلا مناص من تشخيص درجة الانسجام بين العنصرين في مسالك التعليم، بوجهٍ يكشف درجة التفاعل والانسجام بين الطرائق التعليمية بوصفها الوعاءَ المنهجيَّ الذي يتوسَّل به المُعلِّم والمحتوىٰ بوصفه الوعاءَ المعرفيَّ الناظمَ للمعارف والمهارات والقيم المُستهدَفة من الدرس الشرعي.

مُؤشِّر الانسجام بين المحتوىٰ وأساليب الاختبار والتقويم:

تتمثَّل أهمية هذا المُؤشِّر في قياس درجة الارتباط بين المحتوىٰ وطرائق التقويم وأساليبه في واقع الممارسة التربوية في الدرس الشرعي الجامعي. فإذا كان المحتوىٰ منتظماً لأساسيات المعرفة الشرعية والمهارات المنهجية المُستهدَفة من التدريس، فإنَّ الممارسة التقويمية تتغيّا الكشف عن مدىٰ اكتساب الطالب هذه المعارف والمهارات باستعمال أساليب للاختبار والامتحان.

أرست الدراسات التربوية الحديثة مبادئ ضابطة للعلاقة بينهما، أهمها: توجيهُ التقويم إلىٰ اختبار ما دُرِّس من المادة المُقرَّرة أو الدروس المُنجَزة، وجعْلُ اختبار مُكتسَبات الطالب بأساليب وأدوات مُتساوِقة مع المحتوىٰ موضوعاً ومنهجاً.[(٢)] فلا يستقيم الاقتصار

(١) طويلة، **التربية الإسلامية وفن التدريس**، مرجع سابق، ص٤٥.

(٢) حليم، **مدخل إلىٰ علم التدريس**، مرجع سابق، ص١٠٢.

في الدرس الأصولي على اختبار قدرة الطالب على حفظ المفاهيم الأصولية فحسب؛ لأنَّ طبيعة المحتوى الأصولي تجمع بين المعرفة النظرية والنظر المنهجي. فالجوانب المعرفية تهدف إلى اختبار الطالب في مدى حفظه القواعد والمفاهيم والنصوص الشرعية التأسيسية التي استُقرِئت منها، في حين تهدف الجوانب المنهجية والمهارية إلى اختبار قدرته على الفهم، والتحليل، والتفسير، والتمييز، والترتيب، والنقد، والترجيح، والاستنباط، والاستدلال، وغير ذلك من مهارات الدرس الأصولي.

والأمثل أنْ يمتدَّ تشخيص الانسجام بين العنصرين، ليشمل تدريس مختلف المواد الشرعية: الفقه، والحديث، والمقاصد، وعلوم القرآن، ... ، بوجهٍ يعكس صورةً كليةً عن درجة التفاعل بين محتوى الدرس الشرعي الجامعي وأساليب الاختبار المعتمدة في مختلف وحداته التعليمية.

مُؤشِّر الانسجام بين طرائق التدريس والأساليب الاختبارية:

تتجلّى وظيفية هذا المُؤشِّر في تقدير درجة التناغم بين طرائق تدريس علوم الشريعة والأساليب الاختبارية المعتمدة في تقويم مُكتسَباتها. فإذا كانت عناية طريقة التدريس "بكل المنازل العقلية لدى الطالب، وأذكت فيه روح الابتكار والنقد، وقوَّت لديه ملَكات التفقُّه، فإنَّ التقويم بالتبعية ينبغي أنْ يقيس كل هذه المهارات المُحصَّلة والقدرات المُكتسَبة."[1] وبذلك تكون الوضعيات الاختبارية مُنسجِمةً مع وضعيات التعليم والتعلُّم.

ويُؤكِّد الفكر التربوي الحديث التشاطر الكبير بين طبيعة الاختبارات وطريقة التعلُّم، بحيث إذا كان الاهتمام تدريساً بالشحن المعرفي حصراً، فإنَّه يُفترَض في الاختبارات التقويمية أنْ تقيس قدرة الطالب على حفظ ما تلقّاه في حصص الدرس. أمّا إذا كانت طرائق التدريس تتغيّا تنمية مهارات الاستدلال والتحليل والتفكير المنطقي والتركيب وحلِّ المشكلات، فالمطلوب أنْ ينصبَّ الاختبار على قياس درجة امتلاك المُتعلِّم هذه المهارات.[2]

---

(١) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٣٣١.

(٢) هاروشي، **بيداغوجيا الكفايات: دليل المدرسين والمكونين**، مرجع سابق، ص١١٢. وانظر أيضاً:

- حليم، **مدخل إلى علم التدريس**، مرجع سابق، ص١٠٢.

إنَّه مبدأ عام تظهر معه نسقية الفعل التعليمي تدريساً، وتقويماً، وبه تُحفَظ موضوعية نتائج الاختبار والامتحان، وما يصدر عنها من أحكام تزنُ مستوىٰ الكسب المعرفي والمنهجي لطلبة العلم الشرعي؛ فلا يُسوَّغ اختبار قدرة الطالب علىٰ الاستنباط أو الاستقراء إلّا إذا تحقَّق توسُّل المُدرِّس بالطريقتين: الاستقرائية، والاستنباطية. ولا يُسوَّغ أيضاً الاقتصار علىٰ اختبار قدرته علىٰ الحفظ والاستظهار إذا كان التعلُّم قائماً علىٰ طرائق فاعلة تُنمّي قدراته علىٰ الفهم والتحليل؛ لأنَّ الإبداع في طرائق التدريس يتطلَّب الإبداع نفسه في طرائق التقويم وأساليبه، والعكس بالعكس.

إنَّ اعتماد هذا المُؤشِّر في تقدير الجودة التربوية لمناهج التعليم الشرعي الجامعي يساعد علىٰ التأسيس لاستراتيجية ناهجة في التقويم والتدريس، بوجهٍ يُمثِّل درجة التفاعل والتلازم بينها في تصريف مضامين المنهج، ويسمح بمراجعة العملية التعليمية جميعها في مستوياتها الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم في مجريات الدرس الشرعي وأنشطته.

ب- الأُسس النفسية والاجتماعية لتقويم المنهج:

لا تستقلُّ المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة عن الأُسس النفسية والاجتماعية التي استقرَّ عليها النظر في بناء المناهج التربوية، فلا تكفي العناية في دراستها بالأُسس المعرفية والمنهجية التربوية التي تستند إلىٰ خصائص علوم الشريعة وما يزخر به الفكر التربوي من مبادئ للتدريس، وإنَّما يجب إنعام النظر في خصائص الطالب وحاجات المجتمع، في ما يخصُّ ترسيم نُظُم التعليم، وتقويمها، وتطويرها.

ومن ثَمَّ، كانت الحاجة إلىٰ الاستناد علىٰ مُؤشِّرات نفسية واجتماعية في تقويم الدرس الشرعي الجامعي، بأنْ يكون لها اعتبار في مرجعية تقويمه؛ بُغْيَةَ تقدير مراعاة مسالكه لقدرات الطالب الجامعي وخصائصه العقلية والنفسية، وتقدير خدمتها لحاجات المجتمع.

- معيار مراعاة المنهج الخصائص النفسية للفئة المُستهدَفة:

ينسلُّ من هذا المعيار مُؤشِّرات تقيس -في مجملها- مدىٰ استحضار خصائص الطالب الجامعي في اختيار الأهداف، وترسيم المُقرَّرات، وانتقاء طرائق التدريس وأساليب التقويم. وفي ما يأتي بيان لكلٍّ منها:

مُؤشِّر مراعاة الأهداف قدرات الطالب العقلية وخصائصه النفسية:

من الواجب في مقاصد الدرس الشرعي التي تُرسَم في صورة أهداف تعليمية أنْ تراعي تربوياً قدرات الطالب، وحاجاته العلمية، وخصائصه النفسية؛ لأنَّه المُستهدَف أصالةً بالعملية التعليمية، ولأنَّ ثمرة التعليم لا تُحصَّل إلّا باستصحاب هذه الخصائص استصحاباً يعود نفعه على المُدرِّس والمُتعلِّم معاً. قال الماوردي (توفي: ٤٥٠هـ): "ينبغي أنْ يكون للعالِم فراسةٌ يتوسَّم بها المُتعلِّم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقَدر استحقاقه؛ ليعطيه ما يتحمَّله بذكائه أو يضعُف عنه ببلادته؛ فإنه أروح للعالِم، وأنجح للمُتعلِّم."[(١)]

وتُؤكِّد أدبيات الفكر التربوي المعاصر أنَّ صفات المُتعلِّم مُرتكَز جوهري لبناء الأهداف التدريسية، بحيث يُشترَط فيها أنْ تكون "مناسبة للمرحلة العمرية في النظام التعليمي، وهذا التناسب تُحدِّده خصائص مرحلة النمو، كما تُحدِّده التجارب العلمية للمُتعلِّم في بيئة معينة، وفي مجتمع بذاته."[(٢)]

ويستفاد من ذلك أنَّ تقدير جودة أهداف مسالك التعليم الشرعي مشروط ابتداءً بالنظر في مدى مراعاتها قدرات الطالب، ومُكتسَباته السابقة؛ لأنَّ تجاهل هذه الخصائص يضرب خصيصة القصدية التربوية في مقتل، ويجعل بناءَ الأهداف التعليمية مُجرَّدَ خطوة شكلية لا يُرتجى منها أثر في واقع الممارسة التربوية.

مُؤشِّر إسهام طرائق التدريس في إثارة الدافعية والرغبة في التعلُّم الذاتي:

القصد من اعتماد هذا المُؤشِّر هو قياس وظيفية الطرائق والأساليب التعليمية المعتمدة في إثارة دافعية المُتعلِّم وحفزه على التعلُّم الذاتي؛ فالرغبة شرط صميمي في حصول التعلُّم، وهي "الشهوة التي يدوم بها الطلب، ولا يتسرَّع إليها الملل."[(٣)]

والرغبة قد تتولَّد لدى المُتعلِّم ذاتياً دون حاجة إلى حافز خارجي. والمقصود هنا هو الرغبة المُتولِّدة عن جودة العرض التربوي في الدرس الشرعي، باستعمال طرائق إبداعية

(١) الماوردي، علي بن محمد. **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: مصطفى السقا، مراجعة: الشيخ محمد سكر، بيروت: دار إحياء العلوم، ط١، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص١٣٤-١٣٥.

(٢) عفيفي، **في الأصول الفلسفية للتربية**، مرجع سابق، ص٢٨.

(٣) الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص٨٣.

تثير دافعية المُتعلِّم، وتدعوه إلى مزيد من الاكتساب. ومن سمات طرائق التدريس الفاعلة أنّها لا تتجاهل دوافع المُتعلِّمين وحاجاتهم؛ لأنَّ "التعلُّم الحقيقي هو الذي يستجيب لرعاية المُتعلِّم، ويستأثر باهتمامه على النحو الشامل المُتكامِل في جميع جوانب شخصيته، الأمر الذي يوجِب ضرورة دراسة خصائص النمو العام للمُتعلِّم، حتى يُمكِن فهمه، وإشباع حاجاته، ومراعاة ميوله، وتوجيه سلوكه، ومراعاة قدراته واستعداداته."(١)

إنَّ من خصائص الطالب الجامعي اكتمالَ النضج، واتِّساعَ المدارك؛ نظراً إلى دُرْبته على التحصيل في سنوات الدراسة بالتعليم ما قبل الجامعي، وهو ما يفرض اعتماد طرائق تُذْكي لديه الرغبة في الإقبال على العلم لترسيخ الملَكة، وترفع من حافزيته إلى التعلُّم الذاتي، وتستثير قدراته ومهاراته الشخصية في عملية الاكتساب، فتحصل له متعة أكبر لاقتناعه بأنَّه يعمل على تشكيل وعي بمُؤهِّلاته الذاتية؛ لذا وجب النظر في طرائق التدريس السائدة في الدرس الشرعي الجامعي، وتقدير درجة تأثيرها في زيادة دافعية الطالب إلى اكتساب العلوم؛ ليكون هذا النظر التقويمي مفتاحاً لتجديد أساليب التعليم وتجويدها.

مُؤشِّر مراعاة طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة:

الفروق الفردية هي السمات والصفات التي تُميِّز أيَّ فرد من أفراد المجموعة من غيره، ومراعاة هذا التمايز شرط لازم لجودة التعليم والتحصيل. أمّا المقصد من اعتماد هذا المُؤشِّر فهو قياس مدى مراعاة الطرائق والأساليب التعليمية الفروق الفردية في الدرس الشرعي بناءً على اختلاف قدرات الطلبة المعرفية والمنهجية.

فالمُتعلِّمون ليسوا على وِزان واحد، ومن غير المُمكِن أنْ تتساوى قدراتهم العقلية، وهو ما يفرض اعتماد طرائق وأساليب تسمح برسم إيقاعات مُتفاوِتة لعملية التعلُّم والاكتساب. والمُؤكَّد أنَّ مراعاة التفاوت في قدرات المُتعلِّمين مبدأ أصيل في تراثنا التربوي؛ فقد قال النووي (توفي: ٦٧٦هـ) مُوجِّهاً للمُعلِّم: "ويُفهِم كل واحد بحسب فهمه وحفظه، فلا يعطيه ما لا يحتمله، ولا يقصر به عمّا يحتمله بلا مشقة، ويخاطب كل واحد على قَدر درجته، وبحسب فهمه وهمته."(٢)

---

(١) نجيب، المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص٦٠.

(٢) النووي، محيي الدين يحيى بن شرف. **المجموع شرح المهذب (مع تكملة السبكي والمطيعي)**، بيروت: دار الفكر، (د. ت.)، ج١، ص٣١.

فترتَّب على ذلك أنَّ نُجوع الطرائق بأن تكون وثيقة الصلة بخصائص الفئة المُستهدَفة وتمايز مستوى أفرادها، وأنَّ المُدرِّس مطلوب منه استصحاب خصائص المُتعلِّمين في الدرس الشرعي تخطيطاً، وتنفيذاً، بأنْ يكون مُتوسِّماً لحال طلبته، وعارفاً بأحوالهم ومراتب إدراكهم. "إنْ لم يتوسَّمهم، وخفيت عليه أحوالهم، ومبلغ استحقاقهم، كانوا وإيّاه في عناء مُكْدٍ، وتعب غير مُجْدٍ؛ لأنَّه لا يُعدَم أنْ يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل، فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه."[1] أمّا إذا تحقَّق له التوسُّم بمراتب إدراكهم فإنَّ ذلك يُثمِر ضبطاً لإيقاع التَّعلم على النهج الذي يرتضيه طلبة العلم على اختلاف مداركهم وقدراتهم.

مُؤشِّر تنوُّع أساليب التقويم والاختبار:

تتمثَّل أهمية هذا المُؤشِّر في أنَّه يهدف إلى تقدير مدى حضور مبدأ التنويع في الأدوات والأساليب المعتمدة للتقويم في مسالك التعليم الشرعي الجامعي؛ إذ لا يستقيم اعتماد أسلوب واحد -بصرف النظر عن مدى دقَّته- في تحديد درجة التحصيل لدى المُتعلِّمين؛ لأنَّ التقويم بهذا الوجه لا يعرض صورة كاملة عن مستوى المُتعلِّمين، ما يضرُّ بحقهم في التقويم الشامل لمستوى كسبهم المعرفي والمنهجي.

والمطلوب تربوياً، وتعليمياً اعتماد استراتيجية تقويمية شاملة ومُتكامِلة تختبر مختلف القدرات العلمية والمنهجية، في كل أبعادها ومجالاتها المعرفية والوجدانية والأدائية؛ ذلك أنَّ "تنويع طرق التقويم من شأنه أنْ يضمن للمُدرِّس التقويم الشامل لمختلف قدرات ومهارات المُتعلِّم، ويضمن للمُتعلِّم أنْ يحصل على التقويم السديد الذي يراعي جميع نقاط قوته، ويُعِينه كذلك على تجاوز تعثُّراته."[2] ووظيفية هذا التنويع تتمثَّل في مراعاته خصائص الطالب وتعدُّد مَقدراته، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين مجموع الطلبة.

- استجابة منهج التدريس لحاجات المجتمع ومشكلاته:

إنَّ المنهج نظام تعليمي يرتبط بالنظام الاجتماعي العام. ووظيفية المناهج التعليمية تُقاس بمدى تلبيتها لحاجات المجتمع، ومدى إجابتها عن إشكالاته المعرفية والاجتماعية والتربوية،

---

(١) الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص١٣٤-١٣٥.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٢.

وبقدرتها على الوفاء بالتزاماتها الماثلة في تخريج الكفاءات العلمية التي لها الكلمة الأولى في بناء المجتمع وتوجيهه الوجهة الصحيحة؛ معرفياً، وتربوياً، واجتماعياً، وسياسياً، واقتصادياً.

ولمّا كان الخطاب الشرعي خطاباً اجتماعياً، فإنَّ مناهج تدريس علوم الشريعة أَولى المناهج بالالتزام بهذا المبدأ؛ لأنَّ التصوُّر الإسلامي يأبى الانفصام بين العلم والواقع، وهو تصوُّر قائم على رؤية استخلافية، يكون العلم بمقتضاها إماماً للعمل، وتكون حاجات المجتمع ومشكلاته منطلقاً لبناء المناهج، وأساساً معيارياً لتقويمها.

وقد تفرَّع من هذا الأساس التقويمي المرجعي مُؤشِّرات فرعية، أهمها:

مُؤشِّر انسجام أهداف المنهج مع حاجات المجتمع ومشكلاته:

يروم هذا المُؤشِّر تقدير مدى استجابة أهداف مسالك التكوين الشرعي لحاجات المجتمع ومتطلَّباته العلمية والاجتماعية، بما يُحقِّق رسالة الجامعة، ويُعمِّق انتماء المجتمع إلى أُمَّة الإسلام؛ ذلك أنَّ "من معايير التقويم لعمل الجامعات انفتاحها على مجتمعها، وتفاعلها مع مشكلاته، وتجاوبها مع قضاياه الحيوية."(١)

وقد أرسى الفكر التربوي مبادئ تجعل حاجاتِ المجتمع ومشكلاتِه إطاراً مرجعياً لاختيار الأهداف، بحيث يتعيَّن الانطلاق في تحديدها وترسيمها من دراسة خصائص المجتمع ومتطلَّباته؛ بُغْيَةَ استهداف الطالب بالمعارف والمهارات والقيم الخادمة لقضايا أُمَّته ومجتمعه، بما يجعله قادراً على الاندماج في المجتمع، والإسهام في تقدُّمه.(٢)

وإذا كانت الأهداف بؤرةَ المناهج التربوية وبوصلتَها، فإنَّ من أَجَلِّ وظائفها تحديدَ العلاقة بين الفرد والمجتمع، ثمَّ بينه وبين التراث الاجتماعي؛ من: عقائد، وقيم، وعادات،

---

(١) الكتاني، محمد. **رهانات الجامعة المغربية في البحث العلمي والتنمية والحوار الحضاري**، تطوان: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط١، ٢٠١١م، ص١٥٣.

(٢) الفاربي، عبد اللطيف. والغرضاف، عبد العزيز. وموحي، محمد آيت. **البرامج والمناهج: من الهدف إلى النسق (مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم)**، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، ١٩٩٢م، ص٧٥. انظر أيضاً:

- نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٩٣-٩٤.

وتقاليد، ومشكلات.[1] لذا، فلا مناص من استصحاب النظر التقويمي لهذا المُؤشِّر؛ لتعلُّقه بالأساس الاجتماعي، بوصفه مرتكزاً من مرتكزات بناء مسالك التعليم الشرعي، وأساساً مرجعياً لتقويمها، وسنداً من أسناد إصلاحها وتجديدها.

مُؤشِّر وظيفية المحتوى في خدمة قضايا واقعية مُتَّصِلة بحاجات المجتمع ومشكلاته:

الهدف من إدراج هذا المُؤشِّر ضمن الأساس الاجتماعي لتقويم المنهج هو تقدير مدى عناية محتوى مسالك التكوين الشرعي الجامعي بقضايا المجتمع ومشكلاته. فمن وظائف الجامعة "توثيق الصلات بين العلم والمجتمع، والتراث العلمي والحضاري الإنساني."[2]

ولمّا كان العلم الشرعي أَولى بالاهتمام في الإجابة عن تساؤلات الواقع المُتغيِّر، فإنَّه من اللازم أنْ تكون برامج التكوين الجامعي في التخصُّصات الشرعية حاملةً لهذه الرسالة، وحابلةً بمضامين تراعي مطالب الأُمَّة والمجتمع، وتلبّي حاجاتها. "فمن الأهمية بمكان أنْ يهتمَّ المحتوى بالقضايا المعاصرة؛ لأنَّ مناقشتها دليل آخر على صدق المنهاج."[3] ولا يقتصر الأمر فقط على الاهتمام بالقضايا ذات البُعْد الاجتماعي في وحدات العلم الشرعي، وإنَّما يجب تضمين برامج التكوين وحداتٍ تخصُّصيةً في مجال العلوم الاجتماعية ومناهجها، برؤيةٍ تكاملية تتعاضد فيها هذه العلوم بما يدرسه الطالب في مواد تخصُّصه الشرعي.

إنَّ توثيق الصلة بين ما يتلقّاه الطالب من معارف وما يكتسبه من مهارات، وواقعه ومشكلاته الاجتماعية والحضارية، يجعل للتعلُّم معنًى، ويُذْكي في المُتعلِّم حُبَّ العلم والرغبة في التحصيل. "فكلما شعر المُتعلِّم بما يُوفِّره له علم الشريعة من فهم وإدراك لحقيقة ذاته والعالَم من حوله، وزوَّده بمعارف وحقائق تعالج مشكلاته، وتجيب عن تساؤلاته، وتلبّي حاجاته، ازداد شغفه به، وإقباله على تعلُّمه، والعمل بهديه وأحكامه."[4]

(١) الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٣٠.

(٢) الكتاني، **رهانات الجامعة المغربية في البحث العلمي والتنمية والحوار الحضاري**، مرجع سابق، ص١٥٣.

(٣) عبد الله، **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، مرجع سابق، ص٧٦.

(٤) الجلاد، **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية**، مرجع سابق، ص٣٧٢.

وإذا كان ارتباط المضامين المعرفية بحياة المُتعلِّم يزيد من شغفه وشهوته لطلب العلم، فإنَّ الانفصام بين المحتوىٰ والواقع لا يُحدِث الأثر الإيجابي في حفز الطالب وتعزيز رغبته في التعلُّم، وبذلك تكون مخرجات المنهج بعيدةً عن الاندماج في واقع الحياة، وعاجزةً عن الفعل والتأثير في أرض الاستخلاف.

مُؤشِّر قدرة المنهج علىٰ تأهيل الطالب لممارسة الوظائف الدينية والاجتماعية والتربوية بعد التخرُّج:

يتطلَّع هذا المُؤشِّر إلىٰ قياس قدرة مسالك الدرس الشرعي في الجامعة علىٰ تخريج الكفاءات العلمية القادرة علىٰ ممارسة الوظائف الدينية والاجتماعية والتربوية بعد التخرُّج، وتقدير القدرة الإدماجية للمناهج الجامعية بناءً علىٰ الوظائف المنوطة بها في تخريج الكفاءات العلمية، وبناء العقول المُبدِعة والقيادات الفكرية للأُمَّة؛ لأنَّ "ظهور المُجتهِدين والعلماء والقادة ورجال الإصلاح والمُبدِعين في كل علم هو وثيق الصلة بطبيعة النظام التعليمي، ومدىٰ قدرته علىٰ مواكبة التطوُّرات التي يشهدها المجتمع، والعلاقات المُتغيِّرة في الحياة الاجتماعية."[(١)]

إنَّ القول بجودة المنهج يوجِب وفاء مسالكه بمتطلَّبات المجتمع، وذلك بإعداد الباحثين والمُتخصِّصين في المجالات الشرعية الذين يُبلِّغون دين الله علىٰ بصيرة، ويُسهِمون في تقديم البدائل الإسلامية المستجيبة لحاجات الزمان وأهله، بوجهٍ يحفظ رسالة العلم والتعليم في الأُمَّة، ويدعو إلىٰ استئناف دورها الريادي بين الأُمم في رَكْب الحضارة. وبالمقابل، فإنَّ عجز المنهج عن أداء هذه الوظيفة يُعَدُّ مظهراً من مظاهر القصور عن أداء واجبه تجاه الأُمَّة والمجتمع.

---

(١) المديني، محمد. **الفكر المقاصدي عند الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور**، بيروت: دار مكتبة المعارف، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٧٥.

الفصل الثالث:

في نقد مسالك التعليم الشرعي وتقويمها: الجامعة المغربية أنموذجاً

توطئة:

نروم في هذا الفصل إجراء دراسة تقويمية لمسالك التعليم الشرعي في الجامعة المغربية، توسُّلاً بعيِّنةٍ من الأُسس المعيارية المُستمَدَّة من المرجعية التقويمية التي جرىٰ التأسيس لها في الفصل السابق. وقصْدنا من ذلك هو تقدير جدوىٰ هذه الأُسس وقابليتها للتنزيل، وتقصّي قدرتها علىٰ تشخيص صورة واقعية عن هذه المناهج.

سعت الدراسة إلىٰ تقويم مختلف عناصر المنهج التربوي، عن طريق فحص الوثائق التربوية الرسمية،[1] ونقد مضامينها المُتَّصِلة بأهداف مناهج التعليم الشرعي العامة

---

(١) اعتمدت الدراسة النقدية لمناهج تدريس علوم الشريعة علىٰ القراءة الوصفية التحليلية لأهم الوثائق المُنظِّمة للتعليم الجامعي بالمغرب عامةً، ومسالك التخصُّصات الشرعية بوجه خاص، بوصفها إسناداً تربوياً تنظيمياً مُعِيناً علىٰ تقويم هذه المناهج. وفي ما يأتي أهم هذه الوثائق:

أ. دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة (الليسانس):

يتكوَّن دفتر الضوابط البيداغوجية الخاص بسلك الإجازة أو الليسانس من اثنتي عشرة ورقة، أولها واجهة الدفتر، ثم قرار مصادقة وزير التعليم العالي والبحث العلمي (المغرب)، ورقمه، وتاريخ صدوره في الجريدة الرسمية. وينتظم هذا الدفتر ثلاثة مجالات تنظيمية:

- الضوابط الخاصة في المسالك الجامعية بسلك الإجازة: تشمل التعريف، وشروط الاعتماد، ومدَّته، وإجراءاته.
- الضوابط الخاصة بالوحدات: تشمل التعريف بالمواد الدراسية، وصيغ التدريس وطرائقه، والغلاف الزمني المُخصَّص للدروس النظرية والأنشطة التطبيقية، وشروط الملف الوصفي للوحدات التعليمية المعتمدة في سلك الإجازة.

نُشِرت في الجريدة الرسمية (المغرب)، عدد٦٣٢٢، بتاريخ ٩ ربيع الأول ١٤٣٦هـ (الموافق للفاتح من يناير عام ٢٠١٥م)، بقرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (المغرب)، رقم (١٤، ٢٠٨٢)، صادر بتاريخ ٥ ذي الحجة ١٤٣٥هـ (الموافق ٣٠ سبتمبر ٢٠١٤م). وهو ناسخ لمقتضيات قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (المغرب)، رقم (١٤، ٢٠٨٣)، صادر بتاريخ ٥ ذي الحجة ١٤٣٥هـ (الموافق ٣٠ سبتمبر ٢٠١٤م).

ب. الملفات الوصفيـة لمسلك الإجازة (الليسانس):

الملفات الوصفية: وثائق تنظيمية مُتساوِقة مع المبادئ والشروط المنصوص عليها في دفتر الضوابط البيداغوجية، وهي تُعْنىٰ بتنظيم فصول التكوين في الجذع المشترك ومسارات التخصُّص في التعليم الشرعي. فالفصول الأربعة الأولىٰ من سلك الإجازة (البكالوريوس) تُمثِّل الجذع المشترك للدراسات الشرعية الذي جرىٰ =

والخاصة، وبرامجه، ومُقرَّراته، وصيغ التدريس والتقويم.

وعلى الرغم من استهداف النظر التقويمي جانبَ التخطيط الوارد في مضامين هذه الوثائق التربوية، فقد استُئنِس بنتائج بعض الأبحاث والدراسات التربوية التي عُنِيت بتشخيص واقع الدرس الشرعي في عدد من المؤسسات الجامعية بالمغرب؛ بُغْيَةَ الموازنة بين التخطيط النظري والواقع العملي للدرس الشرعي في مؤسسات التعليم العالي. وقد تعزَّزت هذه الدراسة بآراء لباحثين ومُتخصِّصين في المجال، وهي عصارة لمقابلات علمية في الموضوع،[1] جرى توظيف مُحصِّلتها النقدية والإصلاحية في سياقاتها المناسبة.[2]

وتأسيساً على ذلك، فقد تفرَّع من هذا الفصل موضوعان:

أولاً: تقويم الأهداف والمُقرَّرات

١- نقد الأهداف وتقويمها:

أ- تناغم الأهداف مع خصائص المعرفة الإسلامية:

إنَّ التعلُّم المُثمِر مُرتهِن بانبنائه على مقاصد العلم، بوصفها روحاً علميةً ساريةً، وصفةً مُميِّزةً لطبيعة النظام المعرفي الإسلامي، فلا أهم من أنْ يُدرِك المُتعلِّم مقاصد ما يتعلَّمه من معارف وفنون، ليكون على بصيرة بمقاصد العلوم المقصودة بالتعلُّم، ويكون أهلاً لقطف الثمرة بعد رحلة تعليمية في دنيا المعرفة.

وقد أكَّد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) أهمية إدراك مقاصد العلم ومراميه قبل تفاصيله وجزئياته، بقوله: "كل علم لا يستولي فيه الطالب في ابتداء نظره على مجامعه ولا مبانيه، فلا

= توحيده في مختلف الجامعات. أمّا مسارات التخصُّص فهي تختلف من مؤسسة جامعية إلى أُخرى بحسب ملفات الاعتماد المصادق عليه من طرف الجهات المُتخصِّصة.

ونظراً إلى توحيد مضامين الملفات الوصفية في شقها المُنظِّم للجذع المشترك؛ فقد عُزِّزت الدراسة بانتخاب عيِّنة من مسارات التخصُّص في جامعات عِدَّة، بقصد استثمار مقتضياتها في نقد مناهج التعليم الشرعي وتقويمها.

(١) تُعرَّف المقابلة العلمية بأنَّها "حديث أو حوار مع شخص أو مجموعة أشخاص، يرمي إلى الحصول على معلومات، بهدف التوصُّل إلى حلِّ مُشْكِلٍ أو فحص فرضية، بقصد تحقيق هدف معين." انظر:

- غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٣٦.

(٢) انظر نص المقابلات العلمية وأسماء المُقابَلين وصفاتهم في ملحق هذا الكتاب.

مطمع له في الظفر بأسراره ومباغيه."[1]

والأصل أنْ تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بوظائف العلوم ومقاصدها؛ ذلك أنَّ الأهداف غايات تعليمية منشودة، ومقاصد العلوم أصل مرجعي للأهداف، ومُحدِّد للثمرة المقصودة؛ حفظاً، وفهماً، واكتساباً، واستثماراً، وتمثُّلاً. ثمَّ إنَّ إقرار التعالُق بين مقاصد العلوم وأهدافها التربوية يُؤسِّس لمُؤشِّر صريح لتقويم أهداف مسالك التعليم الشرعي، من حيث تناغمها مع وظائف شُعَب المعرفة الإسلامية وخصائصها العلمية والمنهجية.

وبناءً على ذلك، فإنَّه يتعيَّن في العلوم القائمة على مهارات التفكير العليا نحو الاستدلال والاستقراء والاستنباط تأسيساً، واشتغالاً أنْ يُركَّز في تدريسها على المهارات نفسها؛ لبناء تعلُّمات الطالب، وتقويم مُكتسَباته. أمّا العلوم التي تأسَّست على النقل والضبط والراوية فحقُّها هي الأُخرى أنْ يُعتنى فيها تدريساً بالمهارات نفسها التي قامت عليها الأنظار التأسيسية.

وعلى هذا الأساس، فإنَّ الاحتكام إلى هذا الأصل التربوي في نقد مناهج التعليم الشرعي يحيلنا بالضرورة إلى فحص ما تحويه أهدافها التربوية من تضمينات تُمثِّل مبدأ الوصل بين مقاصد العلوم وخصائصها، والأهداف المعلنة من تدريسها.

وحَرِيٌّ بنا في هذا السياق أنْ نتتبَّع هذا التقويم في أهداف الوحدات التعليمية؛ لأنَّها أهداف جزئية مخصوصة، تتعلَّق بعلم مخصوص له مقاصد ووظائف واضحة، فيتيسَّر بذلك إجراء النقد الدقيق والفحص القويم. أمّا الأهداف العامة للتكوين فالظاهر فيها العموم في الصياغة والارتباط بخصائص المعرفة الإسلامية على وجه الإجمال لا التفصيل، وهي بهذا الوجه غير مُسعِفة في تقدير درجة ارتباط الأهداف التعليمية بمقاصد العلوم.

ونظراً إلى تعدُّد الوحدات التعليمية، وصعوبة الإحاطة بها؛ فإنَّنا سنحصر النظر التقويمي في المثالين الآتيين:

- أهداف وحدة علوم القرآن:

"الإلمام بالعلوم الضرورية المُؤهِّلة لفهم الخطاب القرآني، واستثمارها في دراسة نصوصه."[2]

---

(١) الغزالي، **المستصفى من علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص٣.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: علوم القرآن، الرقم التسلسلي ١، ص١٩.

نصَّت هذه الوحدة على هدف وحيد يتغيّا إيصال الطالب إلى درجة الإلمام بالعلوم الضرورية المُؤهِّلة لفهم الخطاب القرآني، واستثمارها في دراسة نصوصه. وعلوم القرآن هي مجموع المسائل التي يُبحَث فيها عن أحوال القرآن الكريم، من حيث: نزوله وأداؤه، وكتابته وجمعه، وترتيبه في المصاحف، وتفسير ألفاظه، وبيان خصائصه وأغراضه.(١)

إنَّ هذا الهدف الوحيد المصوغ صياغةً عامةً لا يعكس بجلاء وظائف مباحث علوم القرآن وخصائصها العلمية والمنهجية؛ إذ لا يظهر معه الوصل بينه وبين أسباب النزول، وخصائص المكي والمدني، والنسخ وما يتصل بذلك من مهارات الضبط، والتوثيق، والموازنة، والترجيح، وغير ذلك من المباحث العلمية والمهارات المنهجية المُستهدَفة أصالةً من الدرس القرآني في التعليم العالي.

والأجدى منهجياً، وتعليمياً ربط كل مسألة من مسائل علوم القرآن بهدف تعليمي مستقل، يُبرِز وجه الارتباط بينهما دون إخلال بالنسق العام لهذه المسائل المُترابِطة والمُتعاضِدة في دراسة الخطاب القرآني.

فعلى الرغم من اندراج هذه المباحث في الهدف المنصوص عليه بصيغته المجملة، فإنَّ السياق التعليمي يقتضي التفصيل المطلوب، بوجهٍ يعكس الدقَّة العلمية والمنهجية في صياغة الأهداف التربوية، بوصفها تنزيلاً تربوياً لمقاصد العلوم من جهة، وبوصلةً مُوجِّهةً للعملية التعليمية من جهة أُخرى.

- أهداف وحدة علوم الحديث:

"الإلمام بالعلوم الضرورية المُؤهِّلة لفهم الخطاب النبوي؛ روايةً ودرايةً، واستثمارها في دراسة نصوصها."(٢)

استهدفت وحدة علوم الحديث إعداد الطالب للإلمام بالعلوم الضرورية المُؤهِّلة لفهم الخطاب النبوي؛ روايةً ودرايةً، واستثمارها في دراسة نصوصها. والهدف بهذه الصياغة لا يعكس بوضوح خصائص علم الحديث؛ روايةً ودرايةً،(٣) ولا يُبرِز وظائفه العلمية والمنهجية.

---

(١) الصالح، صبحي. **مباحث في علوم القرآن**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢٣، ١٩٩٩م، ص١٠.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، (٢٠١٤م)، ص٢٣.

(٣) يُقصَد بعلم الحديث روايةً ودرايةً: ضبط النص المضاف إلى الرسول ﷺ أو الصحابي أو التابعي من حيث نقله، ثم الحكم عليه بما يُناسِب من أوصاف نقدية من حيث قبول الرواية أو ردُّها بما تقتضيه الصناعة الحديثية. ومن =

وهذا الخلل المنهجي في صياغة الهدف يُمثِّل عائقاً منهجياً يحول دون توجيه العملية التعليمية في الدرس الحديثي الوجهةَ الصحيحةَ لتحقيق الملَكة الحديثية لَمَنْ يطلبها في مسالك الطلب. فالأَولىٰ تربوياً تدقيق القول في أهداف دراسة علوم الحديث، وتفصيلها بما يخدم استيعاب مباحث الدرس الحديثي؛ روايةً ودرايةً، بصورةٍ تعكس الترابط الوظيفي المطلوب بين خصائص علوم الحديث إجمالاً والأهداف المنشودة من تدريسها.

ولعلَّ صورة التعالُق بين الخصائص العلمية والأهداف التعليمية في الدرس الحديثي تَظهر بإنعام النظر في الثمرة المقصودة من دراسة علوم الحديث وتدريسه، وهي القدرة علىٰ التمييز بين الروايات استناداً إلىٰ قواعد النقد الحديثي. "فحين يدرس الطلاب مصطلح الحديث دون امتلاك مهارة تمييز الحديث الصحيح من غيره، فلن يتملَّكوا مقصد العلم، وإنْ عرفوا مباحثه."[(١)] وبه يكون عدم استهداف هذه المهارة تنصيصاً مُعبِّراً عن ضعْف الارتباط بين مقاصد علم الحديث وأهداف تدريسه.

إنَّ الجامع بين المثالين السابقين هو الإجمال في صياغة الهدف ضمن سياق تعليمي يقتضي التفصيل؛ إذ نصَّت وحدة علوم الحديث علىٰ هدف عام مصوغ صياغةً فضفاضةً لا تختلف من حيث مبناها العام ومعناها الخاص عن الهدف المقصود من دراسة علوم القرآن مع اختلاف طفيف، يكمن في استبدال "الخطاب القرآني" في وحدة علوم القرآن بالخطاب النبوي في وحدة "علوم الحديث".

تتكشَّف ممّا سبق بعضُ جوانب القصور الماثلة أساساً في نهج الصياغة العامة والنمطية للأهداف التعليمية لوحدات العلم الشرعي، دون التفات إلىٰ مقاصده المعرفية والمنهجية والتربوية. ولا يختصُّ هذا المَلْحَظ بالوحدتين السابقتين فحسب، بل له امتداد في عدد من الوحدات التعليمية في مسالك التكوين الشرعي.[(٢)]

= الدارسين مَنْ ألحق به فقه الحديث. انظر:

- الخرشافي، إدريس. **دراسات في علم مصطلح الحديث**، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠٠٠م، ص٩.

(١) صبري، **معايير الجودة في التعليم الشرعي**، مرجع سابق، ص١٤.

(٢) أظهرت دراسة ميدانية، رامت استطلاع آراء عيِّنة من الأساتذة والطلبة (٣٣,٧٣٪ من الأساتذة، و٤٦,٣٣% من الطلبة)، ضعْف درجة ارتباط الأهداف التعليمية بمقاصد العلوم في مجموع الوحدات التعليمية في مسلك التعليم الشرعي. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٩٢.

والمُتأمِّل في أهداف الوحدات التعليمية يجد بوناً شاسعاً بين مقاصد العلوم وأهداف تدريسها، ويرجع ذلك أساساً إلى ضعْف استصحاب خصائص كل علم في بناء أهداف الوحدة التعليمية المُتَّصِلة به، وإلى "عدم اهتمام التدريس بالمقصد الأساسي من كل علم شرعي، فلا تكاد تجد فرقاً بين تدريس الأصول وتدريس المصطلح أو علوم القرآن... ."[1]

وبهذا تكون أهداف التعليم الشرعي في مسيس الحاجة إلى مراجعة وتجديد، يُحْكِم حلقة الوصل بين المقاصد التربوية ومقاصد العلوم في الإسلام.

إنَّ الارتباط بين مقاصد العلوم وأهداف تدريسها أصل منهجي وتربوي مكين، وضموره يُعبِّر عن وجه من أوجه القصور في أهداف مسالك التكوين الشرعي ووحداته. ولعلَّ أهم ما يُسعِف في صياغة أهداف تعليمية تُمثِّل الوصل المطلوب بينها وبين مقاصد العلوم المدروسة هو التمييز بين الأهداف العالمة والأهداف التعليمية للعلوم المقصودة بالتدريس. "فالأهداف العالمة نستحضر فيها الطبيعة المعرفية والمنهجية للعلم، ولا نستحضر الفئة المُستهدَفة. أمَّا أهداف التدريس فنستحضر في صياغتها بالأساس خصائص الفئة المُستهدَفة، من حيث قدراتها وخصائصها السيكولوجية، ولا يعني ذلك تغييب الخصائص العلمية والمعرفية للعلوم المقصودة بالتدريس."[2]

ب- التوازن التربوي في أهداف المنهج:

إن اتِّصاف الأهداف بالتوازن التربوي يعني استهدافها مختلف أبعاد الشخصية الإنسانية في جوانبها العقلية والنفسية والجسدية، بنهجٍ شامل ومُتكامِل دون استبعاد. والإخلال بهذا المبدأ تنتج منه مخرجات تفتقر إلى التوازن بين مطالب الروح والعقل والجسد.

والتوازن مبدأ أصيل من مبادئ بناء النُّظُم التربوية والتعليمية؛ لأنَّها نُظُم كفيلة ببناء الشخصية المُتوازِنة، وتحصينها من المنزلقات التربوية. وإذا كان الواجب في التعليم الشرعي أنْ يُحقِّق هذا المبدأ في أهدافه التربوية تناغماً مع التصوُّر التربوي الإسلامي، فإنَّ أول مساءلة لهذه المناهج -بناءً على هذا المعيار- ينبغي أنْ تتوجَّه رأساً إلى مساءلة أهدافها؛ للنظر في مدى وفائها بهذا المقتضى التربوي.

---

(١) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

(٢) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذا الكتاب.

والنظر الإجمالي في أهداف مسالك التكوين الشرعي يكشف الاهتمام الكبير بالجانب المعرفي مقارنةً بالجوانب الأُخرىٰ في شخصية الطالب.[1] وأهم ما يُفسِّر ذلك هو ارتكاز التدريس الجامعي علىٰ فلسفة التربية التقليدية التي تحصر الوظيفة التربوية التعليمية في حفظ التراث المعرفي والثقافي ونقله عبر الأجيال المتعاقبة.[2] وهو ما يُرسِّخ الاعتقاد السائد في الأوساط التعليمية عامةً، والجامعية بوجه خاص، بأنَّ المعرفة مقصودة بالأصالة من التعليم، وهي المُستهدَفة بالتقويم، وأنَّ أهم مُؤشِّر للتمييز بين مستويات الطلبة هو معيار التمكُّن المعرفي.

ويرىٰ محماد رفيع أنَّ الإخلال بالتوازن التربوي مردُّه أساساً إلىٰ "غياب رؤية تربوية وبيداغوجية مُتوازِنة واضحة المعالم، تُؤطِّر المنهاج التربوي العام بمختلف أسلاكه ومستوياته، وتُحقِّق التوازن التربوي الشامل الذي يُنمّي في المُتعلِّم المعارف، ويصقل قدراته المنهجية، ويُزكّي نفسه، ويحفظ بدنه، وهو رؤية مُستمَدَّة من مقاصد الدين وكلياته."[3]

وإذا كانت السمة الغالبة فيما تمَّ التنصيص عليه من أهداف تربوية هي العناية باستهداف الجانب المعرفي، فإنَّ ذلك لا ينفي جلاء مبدأ التوازن التربوي في أهداف بعض الوحدات التعليمية الجامعة بين المعرفة والسلوك والتزكية والامتثال. ويُمكِن التمثيل علىٰ ذلك بوحدتي السيرة النبوية والخلافة الراشدة، وفقه العبادات.

- **أهداف وحدة السيرة النبوية والخلافة الراشدة:**
- ربط الطالب بالسيرة النبوية فهماً وفقهاً، وإبراز خصوصياتها.
- حثُّ الطالب علىٰ الالتزام بما صحَّ من سيرة النبي ﷺ."[4]

فقد جمعت أهداف هذه الوحدة بين استهداف فقه السيرة النبوية؛ ضبطاً وفهماً،

---

(١) أظهرت دراسة ميدانية، رامت استطلاع رأي عيِّنة من الأساتذة والطلبة (٥٦,٦٧٪ من الأساتذة و٦٤٪ من الطلبة) بخصوص تقدير درجة التوازن التربوي لمسالك التعليم الشرعي في عدد من الجامعات المغربية، أنَّ الأهداف لا تعكس مبدأ التوازن التربوي إلّا بدرجة ضعيفة. انظر:
- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٩٥.

(٢) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٢٦-٢٨.

(٣) رفيع، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٥) من هذا الكتاب.

(٤) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: السيرة النبوية والخلافة الراشدة، الرقم التسلسلي ٦، ص٣٤.

والحرص على مبدأ الالتزام السلوكي -الامتثال- بنهج النبي في حياة الطالب العامة والخاصة، بوصفه ثمرةً للفهم السديد، والفقه النافع لسيرة المُعلِّم الأول ﷺ؛ ذلك أنَّ من مقاصد تدريس السيرة النبوية تزويدَ المُتعلِّمين بالمعارف الأساسية التي تُوثِّق لحياة النبي ﷺ، وإيضاح الطريق العملي للأخلاق الإنسانية الفاضلة وكيفية الالتزام بها.(١)

- **أهداف وحدة فقه العبادات:**

"الإلمام بالأبواب الضرورية في فقه العبادات -الطهارة، والصلاة، والزكاة، والصيام، والحج-، مع ربطها بمقاصدها التعبُّدية، وفلسفتها التشريعية."(٢)

وقد نصَّت وحدة فقه العبادات على الجانب القيمي التعبُّدي بوصفه ثمرةً مقصودةً لضبط الفقه التشريعي والفلسفة المقاصدية، وهو ما يعكس الفقه الجامع الذي يجمع العلم بالأحكام؛ فهماً وضبطاً، وبالعمل الصالح؛ امتثالاً وخضوعاً لله تعالى. "فكل حكم شرعي يتضمَّن قيمةً معينةً إيجابيةً مأموراً بها أو سلبيةً منهياً عنها. وتتطلَّب المعرفة الحقيقية بالحكم الشرعي تَمَثُّل ما جاء به، والتزام ما أمر الله فيه."(٣) والأحكام الشرعية في جملتها تهدف بالأصالة إلى ترسيخ قيمة العبودية لله.

ت- دقَّة الأهداف ووضوحها:

من المعلوم أنَّ تقصيد الفعل التعليمي وسداد وجهته مُرتهِن ابتداءً بدقَّة الأهداف ووضوحها من حيث الصياغة والدلالة على النتائج المنشودة. فإذا كان الهدف غيرَ دقيق أو غيرَ واضح في بنائه ودلالته، تعذَّر الاهتداء السليم إلى اختيار المضامين والطرائق التعليمية المُتوسَّل بها لبلوغ المقاصد التربوية.

---

(١) موسى، مصطفى إسماعيل. **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط٢، ٢٠٠٧م، ص٣٩٤.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٢، وحدة: فقه العبادات، الرقم التسلسلي١٠، ص٤٧.

(٣) الجلاد، ماجد زكي. **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٣، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م)، ص٣٦٩.

والظاهر في الأهداف التعليمية -الخاصة، والعامة- هو تباينها من حيث الالتزام بضابطي الدقَّة والوضوح؛ إذ نجد بعضها مستوفياً هذه الضوابط في الصياغة،[1] في حين تتخلَّف هذه الشروط في أهداف أُخرىٰ لأسباب يُمكِن إجمالها في الآتي:

- اعتماد صياغة فضفاضة غير دقيقة يتعذَّر معها تحديد النتائج العلمية المقصودة:

لتوضيح بعض أوجه الإخلال بشروط الصياغة في الأهداف التربوية، نورد المثالين الآتيين:

المثال (أ):

"الإلمام بتاريخ التشريع، ومراحله، والسمات العلمية والمنهجية لكل مرحلة، والتعريف بالمذاهب الفقهية، وأعلامها، ومصادرها."[2] فعدم دقَّة هذا الهدف مردُّها أساساً إلىٰ الصياغة العامة غير المُسعِفة في توجيه الفعل التعليمي وأنشطته؛ لأنَّه هدف مُركَّب ناظم -في حقيقته- لجملة أهداف فرعية، أهمها:

- الإلمام بتاريخ التشريع ومنعطفاته الرئيسة.
- تعرُّف السمات العلمية والمنهجية لمراحله.
- التعريف بالمذاهب الفقهية، وأهم أعلامها ومصادرها.

وتظهر ميزة هذا التفكيك الإجرائي إبّان عملية التقويم؛ فقد يكون الطالب مُدرِكاً للمنعطفات الكبرىٰ التي مَرَّ بها التشريع الإسلامي، دون تمكُّنه من ضبط السمات العلمية والمنهجية لكل مرحلة، ودون الاقتدار علىٰ تمييز ما بينها من وفاق أو اختلاف. وقد يكون للطالب معرفة بالمذاهب الفقهية من حيث النشأة والتطوُّر علىٰ وجه الإجمال، مع عجزه عن ضبط تفاصيل أعلام كل مذهب، ومصادره، وخصائصه.

---

(١) يمكن التمثيل لذلك بالهدف الآتي: "إكساب الطالب القدرة علىٰ التعبير، وتمكينه من وسائل التواصل والخطاب، فضلاً عن المناظرة، والحجاج، وأساليب الإقناع، وآداب الحوار." (انظر: الأهداف العامة لمسلك الجذع المشترك، (٢٠١٤م)، مرجع سابق، ص٨). فهذا الهدف قد توافرت فيه خصيصة الدقة والوضوح لتنصيصه علىٰ مهارات وقدرات تواصلية واضحة ومنسجمة، من قبيل: الحوار، والمناظرة، والحجاج.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: تاريخ التشريع، الرقم التسلسلي ٣، ص٢٥.

وبناءً على ذلك، فإنَّ دقَّة هذا النوع من الأهداف رهْنٌ بتفكيكها إلى أهداف جزئية واضحة يُمكِن أنْ تُسهِم بجلاء في توجيه العملية التعليمية؛ تدريساً، وتقويماً.

المثال (ب):

"تنمية مهارات الطالب للانخراط الإيجابي والفاعل والمشاركة في الصياغة العلمية للمشروع المجتمعي الوطني، والإجابة عن مختلف التساؤلات التي يستدعيها السياق والواقع المجتمعي المعاصر."[1]

فهذا الهدف مُركَّب هو الآخر، وصياغته فضفاضة ناظمة لعبارات تُمثِّل كلٌّ منها هدفاً عاماً مستقلاً بذاته، نحو: "للانخراط الإيجابي والفاعل"، و"المشاركة في الصياغة العلمية للمشروع المجتمعي"، و"الإجابة عن مختلف التساؤلات التي يستدعيها السياق والواقع المجتمعي المعاصر".

والهدف على هذا النحو في الصياغة يكون محلًّا للتأويل بسبب اختلاف الأنظار والفُهوم بخصوص النتيجة المنشودة منه، وافتقاره إلى مُؤشِّرات الأداء المُعِينة على تصريف مضامين المنهاج تدريساً، وافتقاده مُؤشِّرات التقويم التي تقيس درجة تحقُّقه تقويماً.

- عدم تحديد بعض الأهداف الثمرةَ التعليمية المرتقبة، واقتصارها على وصف جوانب من فلسفة المنهاج:

صورة ذلك أنْ يُصرَف الهدف عن وظيفته في تحديد ثمرة الاكتساب المقصودة إلى رصد معالم مُتَّصِلة بفلسفة المنهاج، ويُمكِن تقريب ذلك بالمثال الآتي: "اعتماد منهج مُتطوِّر ومُتكامِل ووظيفي في مقاربة الدراسات الإسلامية."[2]

فالمُلاحَظ في هذا الهدف أنَّه لا يصف النتيجة المنشودة من الطالب في نهاية الدراسة بالمسلك، وإنَّما يصف بعض الأُسس الفلسفية لمناهج الدراسات الإسلامية بالجامعة المغربية الماثلة في التكامل والتطوُّر والوظيفية... المُؤسِّسة لمقاربة علمية للدرس الإسلامي.

---

(١) الملف الوصفي لمسلك الإجازة، كلية الشريعة، فاس، ٢٠١٤م، ص٧.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الإجازة، كلية الشريعة، فاس، ٢٠١٤م، مرجع سابق، ص٧.

ووجه الإخلال بضابط الدقَّة والوضوح في هذا النموذج هو افتقاره إلىٰ صفتي الوظيفية والإجرائية المطلوبتين في الهدف التعليمي، واقتصاره علىٰ تحديد جوانب فلسفية مُؤطِّرة للمنهاج، ليس لها أثر مباشر في تصريف مضامينه، واختيار أنشطته التعليمية.

- وصف بعض الأهداف استراتيجيةَ التدريس أو إحالتها إلىٰ بعض المباحث المُقرَّرة:

يُمكِن التمثيل علىٰ ذلك بمثالين:

المثال (أ):

"إعطاء التصوُّر النظري لمنهج الرسل في الإصلاح: أولو العزم من الرسل نموذجاً. مع دراسة تحليلية لشخصيات من روّاد الحركات الإصلاحية من المغرب والمشرق الإسلامي."[1]

فالهدف في هذا المثال لا يُحدِّد النتيجة المُرتقَب تحقيقها في نهاية الوحدة، وإنَّما يحيل إلىٰ جوانب من استراتيجية التدريس المُتمثِّلة في "تقديم تصوُّر نظري (...) مع دراسة تحليلية"، والإحالة إلىٰ بعض المحاور المُقرَّرة، من قبيل: منهج أولي العزم في الإصلاح، وروّاد الحركات الإصلاحية في المغرب والمشرق الإسلامي.

ووجه الإخلال بمقتضىٰ الدقَّة والوضوح في الصياغة أنَّ تحديد الهدف، إنَّما هو تحديد ثمرة تعليمية يجنيها الطالب في نهاية دراسة الوحدة التعليمية، ويُتحقَّق من درجة حصولها لدىٰ الطالب بوساطة التقويم الختامي. أمّا صيغ التدريس ومباحثه المُقرَّرة فلا محلَّ لهما في صيغة الاستهداف التربوي.

المثال (ب):

"تهدف هذه الوحدة إلىٰ تحسين معرفة الطالب باللغة الأجنبية أو الشرقية المختارة نطقاً وكتابةً عن طريق تلقينه قواعد اللغة المختارة -أجنبية أو شرقية- من خلال نصوص منتقاة من العلوم الإسلامية تحليلاً وترجمةً."[2]

---

(١) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٣، وحدة: الحركات الإصلاحية، الرقم التسلسلي ١٨، ص٧٢.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٢، وحدة: اللغات والمصطلحات ٢، الرقم التسلسلي ١٤، ص٥٩.

فهذا الهدف مُركَّب من جزأين؛ أولهما يُحدِّد النتيجة التعليمية المُرتقَبة، وهي: "تحسين معرفة الطالب باللغة الأجنبية أو الشرقية المختارة نطقاً وكتابةً"، وقد توافرت فيه شروط الصياغة من حيث الدقَّة والوضوح. وثانيهما يُحدِّد صيغ التدريس وبعض مباحثه المُقرَّرة، وذلك بالإشارة إلى اعتماد أسلوب التلقين لقواعد اللغة العربية باستعمال نصوص مختارة، واختيار منهجية التحليل والترجمة لهذه النصوص؛ وهو إدراج غير مقبول في صيغة الاستهداف التربوي، فحقُّه أنْ يُضمَّن في التوجيهات الإرشادية الكفيلة بتحقيق الهدف وتصريف مضامين الوحدة التعليمية.

ث- قابلية الأهداف للقياس والتقويم:

الأصل في الهدف التربوي أنْ يكون واقعياً وقابلاً للتحقُّق؛ لأنَّ الغرض من تحديده ابتداءً هو توجيه الفعل التعليمي؛ سعياً لتحقيقه ابتداءً، وقياس مدى تحقُّقه انتهاءً. علماً بأنَّ قابلية الهدف للقياس تُعَدُّ دعامةً أساسيةً لتحديد مواطن النقص في المُقرَّرات والطرائق وأنشطة التعليم والتعلُّم، وتجويد هذه العناصر.

وبتأمُّل مجموع الأهداف المقصودة، يَظهر أنَّها ليست على وِزان واحد من حيث: واقعيتها، وقابليتها للتحقُّق والقياس والتقويم؛ فمنها ما هو بيِّن واقعي قابل للتحقُّق والاختبار، ومنها ما تخلَّفت فيه هذه الضوابط التربوية.(١)

ويبقى ما تقدَّم مُجرَّد دعوى تفتقر إلى ما يعضدها من أمثلة وشواهد مشفوعة وتحليل وتفسير، وهو ما يحيلنا على الاستئناس ببعض نماذج أهداف مسالك التكوين الشرعي برؤية تقويمية، احتكاماً إلى معيار القابلية للقياس والتقويم، مع تأكيد أنَّ سياق النقد يقتضي التركيز على نماذج من الأهداف التي تطرح إشكالات من حيث قابليتها للتحقُّق والاختبار. وفي ما يأتي بعض أمثلتها:

---

(١) في دراسة ميدانية، رامت استطلاع رأي عيِّنة من الأساتذة والطلبة (٣٣,٧٣٪ من الأساتذة ، و٦٢٪ من الطلبة) في التعليم الشرعي الجامعي، عن مدى قابلية الأهداف للقياس والتقويم، تَبيَّن أنَّ درجة قابلية الأهداف للقياس والتقويم متوسطة. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٩٤.

المثال (١):

"القدرة على التعبير عن حقيقة الإسلام الوسطي، والحفاظ على الهُوية الإسلامية المغربية المُتَّسِمة بالوسطية والاعتدال."[(١)]

والمُلاحَظ أنَّ هذا الهدف لا يتضمَّن أيَّ مُؤشِّر يجعله قابلاً للاختبار أو التقويم، فكيف يُمكِن للأساتذة قياس قدرة الطالب على التعبير عن حقيقة وسطية الإسلام أو قياس قدرته على الإسهام في الحفاظ على الهُوية الإسلامية المغربية؟

وتنطبق صورة هذا المثال على أغلب الأهداف العامة التي تصدَّرت الملف الوصفي للجذع المشترك للدراسات الإسلامية؛ لافتقارها إلى التنصيص الواضح على مُؤشِّرات مُسعِفة على قياس تحقُّق بعض المعارف أو القدرات أو المهارات المُستهدَفة.

المثال (٢):

"الإلمام بالعلوم الضرورية المُؤهِّلة لفهم الخطاب النبوي؛ روايةً ودرايةً، واستثمارها في دراسة نصوصها."[(٢)]

وهذا الهدف يفتقر إلى خصيصة الواقعية؛ فمن جملة القدرات والمهارات التي يستهدفها: القدرة على ضبط الضروري من السُّنة؛ روايةً ودرايةً، ومهارات استثمار هذه المُكتسَبات في دراسة نصوصها. علماً بأنَّ تحقُّق هذه القدرات والمهارات مطلب عزيز لا يتناسب والغلاف الزمني الذي خُصِّص للوحدة، وحُدِّد بـ (٤٨) ساعة، ولا سيما إذا أخذنا الحصص المُخصَّصة لإجراء الامتحانات وتصحيحها بالاعتبار، وكذا الحصص التي يتعذَّر إنجازها لعارض من العوارض. وبذلك، لن يكون هذا الهدف قابلاً للتحقُّق أو القياس.

المثال (٣):

"الإلمام بالمصطلحات في العلوم الإسلامية؛ نشأةً، وتطوُّراً، ودلالةً، مع ترجمتها

---

(١) الملف الوصفي لمسلك الإجازة، شعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، ظهر المهراز، (فاس)، (٢٠١٤م)، مرجع سابق، ص٧.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٢، وحدة: علوم الحديث ٢، الرقم التسلسلي ٩، ص٤٤.

لمختلف اللغات الأجنبية والشرقية."[1]

وهذا الهدف غير واقعي لعدم مراعاته زمن التعلُّم؛ إذ يتعذَّر على الطالب "الإلمام" بالمصطلحات الإسلامية وترجمتها إلى مختلف اللغات؛ نظراً إلى تشعُّب فروع المعرفة الإسلامية، وضيق زمن التعلُّم ((٤٢) ساعة للتدريس، و(٦) ساعات للتقويم). وممّا يُعزِّز ذلك أنَّ المباحث المُقرَّرة في برنامج هذه الوحدة اقتصرت على مُقدِّمات في الدراسات المصطلحية، وبعض المصطلحات في علوم القرآن وعلوم الحديث.

وبالإجمال، يُمكِن أنْ نُرجِع ضمور ضابطي الواقعية والقابلية للاختبار والتقويم في أهداف بعض الوحدات إلى أسباب عِدَّة، منها:

- عدم وضوح الهدف من حيث الصياغة.
- افتقار الهدف إلى مُؤشِّرات واضحة تُسعِف في قياس تحقُّقه.
- عدم تناسب الهدف مع الغلاف الزمني المُخصَّص للوحدة.

ج- استصحاب الأهداف التربوية لحاجات المجتمع وقضاياه:

إذا كانت التربية في مفهومها الشامل فعلاً اجتماعياً قصدياً، فإنَّ الفعل التربوي المُنظَّم لا يكتسب معناه، ولا يؤدي وظيفته دون استصحاب حاجات المجتمع ومراميه، فتأكَّد من ذلك ضرورة الانسجام بين الأهداف وطبيعة المجتمع من حيث: فلسفته العامة التي تُوجِّهه، والقيم الدينية والأخلاقية والثقافية.[2]

فمن المبادئ التي استقرَّ عليها الفكر التربوي أنَّ حاجات المجتمع هي رأس مصادر اشتقاق الأهداف، وبه تكون هذه الحاجات مُوجِّهة للعملية التعليمية كلها؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً. وحَرِيٌّ بمناهج تدريس العلوم الإسلامية أنْ تنضبط لهذا المبدأ بوصفها علوماً خادمةً لمصالح الناس، ومُوجِّهةً لاستخلافهم وعمارتهم لها.

---

(١) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: اللغات والمصطلحات، الرقم التسلسلي ٧، ص٣٧.

(٢) الفاربي، **الأهداف التربوية**، مرجع سابق، ص١٦.

ونظراً إلىٰ تشعُّب مُحدِّدات الأساس الاجتماعي في أبعادها الدينية والثقافية والمهنية؛ فإنَّنا سنقصر النظر في هذا السياق علىٰ تقدير درجة استهداف هذه المسالك للوظائف الاجتماعية، وهو ما يُمكِن أنْ نصطلح عليه بـ"القدرة الإدماجية للمنهج"، بوصف ذلك معياراً اجتماعياً لتقويم المناهج.

وبالاحتكام إلىٰ هذا المبدأ في تقويم مجموع أهداف مسالك التعليم الشرعي في الجامعة المغربية، فإنَّنا نَلحظ حضوراً بارزاً للبُعْد الاجتماعي فيها،[1] وهو مُؤشِّر إيجابي يدل علىٰ وعي بضرورة العناية بحاجات المجتمع ومطالبه في تقصيد الفعل التعليمي.

ولمزيد بيانٍ، سنعرض في ما يأتي نماذج من الأهداف العامة، وأهداف بعض الوحدات:

- **من الأهداف العامة للمسالك الجامعية في كلية الشريعة:**
- "تنمية مهارات الطالب العلمية والمهنية التي تسمح له بالاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي.
- ضمان الملاءمة بين التكوين وحاجات المجتمع.
- تنمية مهارات الطالب للانخراط الإيجابي والفاعل والمشاركة في الصياغة العلمية للمشروع المجتمعي الوطني، والإجابة عن مختلف التساؤلات التي يستدعيها السياق والواقع المجتمعي المعاصر."[2]

- **من الأهداف العامة لمسالك الدراسات الإسلامية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية:**
- "تكوين الطلبة تكويناً شمولياً تتظافر فيه كل المعارف الخاصة بموضوعه، فضلاً عن المعارف ذات الصلة.

---

(١) كشفت نتائج استطلاع عيِّنة البحث عن مدىٰ استجابة الأهداف لحاجات المجتمع تأكيد ٥٣٪ من الطلبة و٥٠٪ من الأساتذة أنَّ درجة استجابة الأهداف لحاجات المجتمع متوسطة. وفي المقابل، اختار ٣٣,٣٣٪ من الأساتذة و٢٨٪ من الطلبة وصف درجة الاستجابة لهذا المطلب بالكبيرة. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٩٧.

واستئناساً بنتائج هذه الدراسة، فقد تَبيَّن وجود ارتياح لدىٰ عيِّنة البحث، لدرجة استهداف الرفع من القدرة الإدماجية لهذه المسالك.

(٢) الملف الوصفي لكلية الشريعة، فاس، مرجع سابق، ص٧.

- اكتساب الطالب لمهارات لغوية وتواصلية ومنهجية وفقهية وفكرية، تجعله قادراً على البحث العلمي المُنتِج والفاعل حتى يُحقِّق إسهاماً معرفياً جادّاً يخدم الواقع الاجتماعي."[1]

- الأهداف الخاصة ببعض الوحدات العلمية التخصُّصية:

حظي استهداف الوحدات التعليمية لحاجات المجتمع بتقدير مقبول في مجموع وحدات المسلك. ولعلَّه من المناسب أنْ نورد نماذج منها على سبيل المثال لا الحصر:

النموذج (١):

"- التعرُّف على أهم الاتجاهات والمناهج البحثية التي تناولت الأُسرة من منظور اجتماعي.

- تعريف الطالب والطالبة بأهم الاتجاهات النظرية للمواضيع المُتعلِّقة بالأُسرة والزواج.

- التعرُّف على المشكلات التي تواجه الأُسرة في عالَم اليوم.

- اكتساب القدرة على استقراء وتحليل الواقع من خلال ربط المعرفة السوسيولوجية بنظام وواقع الأُسرة في المجتمع المغربي."[2]

النموذج (٢):

"إطلاع الطالب على أصول التربية الإسلامية."[3]

النموذج (٣):

"تزويد الطلبة بمعارف ضرورية بخصوص فقه الدعوة ومناهجها، وكذا الإعلام باعتباره أهم وسائل الدعوة في العصر الحديث."[4]

النموذج (٤):

"تهدف هذه الوحدة إلى تمكين الطالب من التعرُّف على مواد القانون المغربي في مجال التوثيق ومهنه، والنظام القضائي المغربي، ومقارنة المجال القانوني بالمجال الفقهي الشرعي."[5]

---

(١) الملف الوصفي لمسلك الإجازة، شعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، ظهر المهراز، فاس، مرجع سابق، ص٩.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكدال (الرباط)، مسار نهاية التكوين (٣)، وحدة: علم الاجتماع الأسري، الرقم التسلسلي ٣٢، ص١٩٥.

(٣) المرجع السابق، وحدة: أصول التربية ومناهجها، الرقم التسلسلي ٣٦، ص٢٠٨.

(٤) المرجع السابق، وحدة: فقه الدعوة والإعلام، الرقم التسلسلي ٣١، ص١٩٢.

(٥) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكدال (الرباط)، (٢٠١٤م)، مسار نهاية التكوين (٢): الفقه وأصوله، وحدة: فقه توثيق العقود والنظام القضائي المغربي، الرقم التسلسلي ٣٥، ص١٦٦.

النموذج (٥):

"- إبراز أهمية التوثيق في ضبط المعاملات، وتسهيل تنظيمها، وإسهامه في توازن الأُمَّة والحفاظ على استقرارها.

- إكساب الطلبة المهارات اللازمة، والتدريبات والمهارات العملية الضرورية في التوثيق، وإعدادهم لسوق الشغل."[1]

النموذج (٦):

"- اكتساب الطالب مهارات فن الخطابة من خلال أصولها وضوابطها.

- تمكين الطالب من وسائل الخطابة وآلياتها، باعتماد القرآن والسُّنة والسيرة وتاريخ الأنبياء، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يزخر به التراث من نماذج ومواقف خطابية."[2]

انطلاقاً من الأهداف المذكورة آنفاً، يُمكِن القول: إنَّ المناهج -موضوع الدراسة- قد استهدفت بعض حاجات المجتمع، ولامست مطالب اجتماعية بقَدر مقبول سواء تعلَّق الأمر بأهداف المنهج العامة التي استهدفت تجويد قدرته الإدماجية أو بالأهداف الخاصة لبعض الوحدات التعليمية من حيث استهدافها إعداد الكفاءات العلمية والمهنية لتتمكَّن من توثيق معاملات الناس وَفقاً للضوابط الفقهية والقانونية المعمول بها، وتصدُّر وظائف الدعوة أو الإعلام أو القضاء والفتوى... بوصفها وظائفَ اجتماعيةً يعود نفعها على المجتمع.

والحقيقة أنَّ ما تقدَّم من محاسن الاستهداف التربوي لبعض المطالب والحاجات الاجتماعية ليس مُؤشِّراً لاقتدار المناهج على تحقيق هذه الأهداف؛ فالأهداف تُعبِّر عن النتائج التي يراد تحقيقها في نهاية درس أو وحدة دراسية أو منهاج أو سلك... وهي صياغات مُجُرَّدة تُعبِّر عن المأمول ولا تعكس الموجود، وتقويمها، إنَّما يكون بقياس درجة تحقُّقها، لا بما تتضمَّنه من عبارات تُفصِح عن نتائج مأمولة أو مُتوقَّعة.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ الحكم بعناية الأهداف بحاجات المجتمع لا يستلزم بالضرورة

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم، ظهر المهراز (فاس)، (٢٠١٤م)، مسار نهاية التكوين (١): الفقه والأصول، وحدة: علم التوثيق، الرقم التسلسلي ٥، ص١٦٤.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز (فاس)، (٢٠١٤م)، مسار نهاية التكوين (٢): الفكر الإسلامي والعقيدة، وحدة: فن الخطابة، الرقم التسلسلي ٣٦، ص٢٣٢.

استجابة المنهج لهذه الحاجات، ما لم يقترن ذلك بخدمة المُقرَّرات التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم لمطالب المجتمع، والنظر في الشروط الموضوعية والاجتماعية والاقتصادية المُسعِفة في اندماج الطالب في محيطه الاجتماعي، وإرساء الضوابط العلمية التربوية الكفيلة برفع القدرة الإدماجية لمناهج التعليم الشرعي، وتوثيق صلتها بحاجات الأُمَّة والمجتمع واقعاً لا تنظيراً فحسب، بإعداد الطالب وتأهيله نظرياً وعملياً؛ لأداء الوظائف التعليمية والدعوية والشرعية.

٢- تقويم المُقرَّرات والبرامج:

يُمكِن التوسُّل في تقويم المحتوى التعليمي بأُسس معيارية مُستمَدَّة من المبادئ التربوية العامة في بناء المُقرَّرات وتوطين البرامج، من مثل: معيار التكامل في برنامج التكوين، ومعيار انضباطه لمبدأي التدرُّج والتماسك، ومعيار عناية المحتوى بقضايا المجتمع وحاجاته.

أ- التكامل المعرفي في المُقرَّرات والبرامج:

ترتهن جودة المُقرَّرات والبرامج التعليمية برسمها لنسق معرفي تتفاعل فيه شُعَب المعرفة، بالوجه الذي يُسعِف المُتعلِّم في إدراك التداخل الحاصل بين المضامين المعرفية التي يدرسها في مسالك التعليم الشرعي في الجامعة. ولنا أنْ نتساءل: ما مدى حضور هذا المبدأ في مُقرَّرات التعليم الشرعي في الجامعة المغربية وبرامجها؟ ما مدى مراعاتها في ترسيم الوحدات وتحديد مباحثها العلمية المُقرَّرة؟

والمسلك الأسلم لتقليب النظر في البرامج التعليمية من حيث مراعاتها مبادئ التكامل المعرفي يكمن في البحث عن أُسس هذه المبادئ في الوثائق التربوية الرسمية، ثمَّ النظر الكلي في مجموع الوحدات التعليمية لتقدير ما بينهما من تداخل وتفاعل معرفي أو العكس. وفي خطوة ثالثة، يتعيَّن تقويم درجة الترابط والتداخل بين برامج التكوين العامة وبرامج مسارات التخصُّص.

- سندات التكامل في الوثائق التربوية بين التخطيط والتفعيل:

تتمثَّل الخطوة الأولى لتقويم تكامل المحتوى التعليمي في التفتيش عن السندات النصية الداعمة للتكامل في الوثائق التربوية، بوصفها أساساً مرجعياً لرسم معامل التكامل المعرفي، وتوطينه في المُقرَّرات والبرامج؛ لأنَّ التخطيط أساس التنفيذ، ولأنَّ البناء لا يستقيم دون أساس.

ويُطالِعُنا دفترُ الضوابط البيداغوجية بسند نصّيّ داعم للتجانس بين الوحدات في المسالك الجامعية، وذلك بالتنصيص على إمكانية إسهام تخصُّصات أُخرى في بناء وحدة تخصُّصية في مسلك معين.[1]

وممّا يُحمَد لهذه الوثيقة الرسمية أنَّها توسَّعت في دلالة مفهوم "التكامل المعرفي"، ولم تُقيِّده بمجال المعرفة الشرعية، وذلك بمدِّ الجسور بين مختلف الشُّعَب والتخصُّصات لتوطين الوحدات التعليمية وتدريسها، وهو ما اصطُلِح عليه في مجال تنظيم المناهج بـ"منهاج المجالات الواسعة"؛[2] إذ نصَّ دفتر الضوابط البيداغوجية الخاصة بالمسالك على ما يأتي:

"- يُعَدُّ مسلك سلك الإجازة مساراً للتكوين، ويتضمَّن مجموعةً متجانسةً من الوحدات تُؤخَذ من حقل معرفي واحد أو من حقول معرفية. ويهدف هذا المسلك إلى تمكين الطالب من اكتساب معارف ومُؤهِّلات وكفايات.

- يُمكِن أنْ يتضمَّن كلُّ مسلك مساراتٍ للتكوين.

- يُمكِن أنْ يتمَّ التكوين في المسلك، في إطار التعليم بالتناوب بين الجامعة والقطاع الاقتصادي والاجتماعي."[3]

واستهدافاً لمطلب التكامل؛ فقد جرى التنصيص على أهداف عامة للتكوين في مسالك الدراسات الإسلامية، تُسهِم في ترشيد إحلال للرؤية التكاملية لفروع المعرفة؛ مضموناً ومنهجاً، منها:[4]

---

(١) ورد في البند ٥ ما نصه: "تنتمي الشعبة إلى شعبة معينة، ويُمكِن لشُعَب أُخَر أنْ تُساهِم فيها". انظر:

- وزارة التعليم العالي (المغرب)، **دفتر الضوابط البيداغوجية**، مرجع سابق، ص٧.

(٢) "المجالات الواسعة، وهي فكرة مُتطوِّرة من فكرة الإدماج، فإذا كانت فكرة الإدماج تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتهي إلى مجال معين، فإنَّ فكرة المجالات الواسعة تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد في مجالات عِدَّة." انظر:

- اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس والمرتكزات، المكونات، التنظيمات**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥م، ص٢٢٥.

(٣) وزارة التعليم العالي (المغرب)، **دفتر الضوابط البيداغوجية**، مرجع سابق، ص٣.

(٤) الملف الوصفي لمسلك الجذع المشترك، تخصُّص الدراسات الإسلامية، أهداف التكوين، ص٩.

- تكوين الطلبة تكويناً شمولياً تتضافر فيه كل المعارف الخاصة بموضوعه، فضلاً عن المعارف ذات الصلة.

- اعتماد منهج مُتطوِّر ومُتكامِل ووظيفي في مقاربة الدراسات الإسلامية.

وأهم سند داعم لتفعيل مبادئ التكامل يتمثَّل في ما يُوفِّره النظام الجامعي (ل.م.د)[1] من خصائص لبلورة الرؤية التكاملية، وتنزيلها في بناء المناهج، وتصميمها؛ فهو نظام يقوم على أساس التكوين العلمي المشترك تمهيداً لمسار التخصُّص. وقد ظهر هذا النظام بوصفه بديلاً لنظام السنوات التقليدي الذي يُقسِّم كل سلك من الأسلاك الجامعية إلى سنوات دراسية.

وقد كان من أهم أُسس اعتماد نظام (ل.م.د) "أنْ يراعي هذا الفراغ الواضح الذي كان عليه النظام التقليدي الكلاسيكي، عن طريق استحداث آليات جديدة، تعمل على ملء هذا الفراغ، ضمن جملة من الخطط التقنية والمنهجية، وصولاً إلى إحداث التكامل المعرفي بين وحدات الميادين المعرفية."[2]

وعلى الرغم من اعتماد هذا النظام قرابة عَقدين من الزمن، فإنَّ الواقع يُؤكِّد القصور البَيِّن في تحقيق مبادئ التكامل في المُقرَّرات الجامعية. فالفرق الملحوظ بين النظامين الدراسيين هو أنَّ المواد التي كانت تُدرس في سنة أصبحت تُدرس في وحدة أو مجزوءة تعليمية؛ ما أثقل كاهل الطالب بكثرة المواد وإسهاب المُقرَّرات، فاندثر التكامل، واندثرت معه جودة التحصيل.

وإذا كان ما تقدَّم من أهداف وضوابط تربوية وتنظيمية يُعبِّر عن اهتمام بمقتضيات التكامل تخطيطاً، فإنَّه لا يُمكِن الحكم بموجبه بجلاء التكامل في برامج التكوين وأنشطته في واقع الدرس الشرعي، وذلك اعتباراً للتمايز بين التخطيط النظري والواقع العملي؛ فالتخطيط يُعبِّر عن المأمول، والتنفيذ يعكس الواقع الملموس.

---

(١) (ل. م. د.): هو رمز مختصر لنظام التعليم الجامعي الذي يُقسِّم مستويات التكوين إلى ثلاثة مستويات، هي: الليسانس (الإجازة)، والماستر، والدكتوراه. وقد اعتُمِد في الجامعة المغربية بالتزامن مع التنزيل البيداغوجي لميثاق التربية والتكوين في الموسم الجامعي (٢٠٠٢-٢٠٠٣م).

(٢) إبراهيم، عبد الله. **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي، ط١، ٢٠٠٨م، ص١٠٣.

وبذلك يكون التقدير الفعلي لدرجة التكامل مُفتقِراً إلىٰ تشخيص واقعي لهذه المسالك، ينطلق من جهود التخطيط، ويُسائِل واقع التدريس، عن طريق الرصد الدقيق لواقع الدرس الشرعي من حيث انضباط الممارسة التربوية؛ تدريساً، وتقويماً. واستئناساً ببعض نتائج البحث التربوي في الموضوع، أكَّدت دراسات ميدانية -قصدت تقويم هذه المناهج- وجودَ ضعْفٍ بَيِّنٍ في التفعيل التربوي لمبادئ التكامل بين وحدات العلم الشرعي في البرامج والمُقرَّرات.[1]

وتأسيساً علىٰ نتائج البحث التربوي في رصد واقع التكامل المعرفي في مناهج التعليم الشرعي، تظهر الحاجة إلىٰ مراجعة هذه المسالك، وتقييد اعتمادها بمدىٰ احترامها مبدأ التكامل في تقرير الوحدات، ومدىٰ انسجامها مع المبادئ العلمية والتربوية والإجرائية الضابطة لإرساء الرؤية التكاملية في المُقرَّرات الجامعية، و"اعتماد إجراءات تنظيمية تسمح بتغييرات هيكلية علىٰ منظومة العلوم الشرعية، في إعادة ترتيب سُلَّم الأولويات بين هذه العلوم، ونسب الاهتمام الممنوح لها، وكيفية تنظيم حصص تدريسها وتقويمها."[2]

---

(١) نذكر من هذه الدراسات علىٰ سبيل المثال لا الحصر:

أ- كشفت دراسة ميدانية أنَّ ٦٦,٦٧% من الأساتذة و٤٨% من الطلبة، يُقدِّرون درجة حضور مبدأ التكامل المعرفي في المُقرَّرات الجامعية بالمتوسطة، في حين يُقدِّرها ٣٠% من الأساتذة و٢٩% من الطلبة بالضعيفة. فتحصَّل من ذلك أنَّ المُقرَّرات الجامعية لا تعكس الوجه التكاملي للعلوم المدروسة، الذي بمقتضاه يتعيَّن تقديم هذه العلوم بوصفها نسقاً متكاملاً، تظهر فيه الامتدادات الحاصلة بين فروع المعرفة الشرعية. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١١٢.

ب- أظهرت دراسة اختصَّت بتقويم منهاج تدريس الفقه ضعْف حضور التكامل المعرفي في الدرس الفقهي؛ إذ أثبتت هذه الأخيرة تأكيد ٧٩٪ من عيِّنة البحث عدم التجسير بين علم الفقه وبقية علوم الشريعة. انظر:

- فرحان، مصطفىٰ. "التقويم التربوي في الدرس الفقهي بالجامعة المغربية"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م)، ص١٧٧.

ت- أكَّدت دراسة ميدانية ضعْف حضور التكامل المعرفي في الدرس العقدي؛ إذ صرَّح ٦٠% من عيِّنة البحث أنَّ الدرس العقدي الجامعي لا يُحقِّق الارتباط المفروض بين علم العقيدة وبقية علوم الشريعة. انظر:

- المحاسني، عبد الرزاق. "الدرس العقدي: واقعه وآفاقه: جامعة سيدي محمد بن عبد الله أنموذجاً"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م)، ص١٣١.

(٢) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

إنَّ تعثُّر تنزيل الرؤية التكاملية للمعارف لا ينحصر في برامج الدراسات الشرعية ومُقرَّراتها في الجامعة المغربية، وإنَّما يمتدُّ ليُخيِّم بظلاله على التعليم الجامعي في العالَم العربي والإسلامي؛ لذا، فإنَّ مظاهر القصور في تنزيل فلسفة التكامل في مُقرَّرات التعليم الجامعي وبرامجه عامةٌ، وليست محصورةً في المناهج موضوع الدراسة. وفي السياق نفسه، يرى عمر كاسولي أنَّ "المناهج الجامعية للدراسات الإسلامية -وعلى الرغم ممّا راكمته من تجربة في العالَم العربي والإسلامي- لا تنطلق في صياغة مُقرَّراتها من رؤية كلية ضابطة للعلاقة بين العلوم في النظام المعرفي الإسلامي. وقد ظهر اهتمام متزايد في العقود الأخيرة بفلسفة التكامل بين العلوم في الإسلام، لكنَّ توطين هذه الرؤية في المُقرَّرات الجامعية لا يزال تجربةً فَتيةً في بعض الجامعات التي أُنشِئت خدمةً لمشروع "إسلامية المعرفة" وتكاملها."[1]

- التكامل في برامج التكوين ووحداته التعليمية:

يُعَدُّ مسار الجذع المشترك مسلكاً للتكوين المشترك، يجعل الطالب أهلاً لولوج مسارات التخصُّص. والمطلوب في برامج هذا التكوين الأساس أنْ تُشكِّل وحداته التعليمية نسقاً معرفياً يُسعِف الطالب على ضبط أساسيات التعلُّم لاختيار التخصُّص عن بَيِّنة. وتحقيق هذا المقصد مُرتهِن بحفظ برامج هذا التكوين الجسورَ المعرفية بين الوحدات، وانتهاجها خطةً تربويةً تُمكِّن الطالب من الإحاطة العامة بفروع المعرفة الشرعية، بنهجٍ شمولي نسقي.

والظاهر في برامج التكوين في هذا المستوى[2] أنَّها تستوعب مختلف شُعَب المعرفة، وتتضمَّن أهم ما يَلزم الطالب في مبتدأ التحصيل الشرعي الجامعي، بإقرار (٢٧) وحدة تعليمية منتظمة في أربعة فصول كالآتي:[3]

- **الفصل الأول**: علوم القرآن (١)، وعلوم الحديث، وتاريخ التشريع، والعقيدة الإسلامية، والنحو والصرف، والسيرة النبوية والخلافة الراشدة، واللغة والمصطلحات.

---

(١) كاسولي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٧٩) من هذا الكتاب.

(٢) يتوزَّع برنامج الجذع المشترك في الدراسات الإسلامية على سنتين دراسيتين، وتنقسم كل سنة إلى فصلين، وينتظم كل فصل مجموعة من الوحدات التعليمية.

(٣) الملف الوصفي للجذع المشترك لشعب الدراسات الإسلامية، (٢٠١٤م)، مرجع سابق، ص٩. وتجدر الإشارة إلى أنَّ إقرار هذه المواد مُوحَّد على الصعيد الوطني.

- **الفصل الثاني**: علوم القرآن (٢)، وعلوم الحديث (٢)، وفقه العبادات، والفكر الإسلامي، والنحو والصرف (٢)، ومدخل لدراسة العلوم الإنسانية، واللغة والمصطلحات (٢).
- **الفصل الثالث**: القراءات القرآنية، والجرح والتعديل، وأصول الفقه (٢)، والحركات الإصلاحية، والبلاغة، والمكتبة ومناهج البحث.
- **الفصل الرابع**: التفسير، وفقه الحديث، وأصول الفقه (٢)، وتاريخ الأديان، والأدب الإسلامي، والمواريث.

وإذا كان الظاهر من عناوين وحدات الجذع المشترك أنَّها ترسم في مجموعها خريطة تربوية لتحصيل تكاملي للمعارف، فإنَّ الجهد التنظيمي في توطين هذه الوحدات -مع التسليم بأهميته- لا يعدو أنْ يكونَ تجميعاً مُنظَّماً للمباحث العلمية -الضروري من المعرفة الشرعية في مرحلة التكوين الأساسي المشترك-، ولا يعكس حقيقة التنزيل العملي لفلسفة التكامل ومقتضياته.

"فمن بين صور سوء الفهم: الظنُّ بأنَّ التكامل المعرفي يتحقَّق -مثلاً- بوضع برنامج دراسي جامعي يتمكَّن فيه الطالب من دراسة مواد من ميادين معرفية مختلفة (...)، على أمل أنْ يتمَّ التكامل في البِنية الفكرية للطالب (...) هذا التجميع لا يعني بالضرورة تكاملاً معرفياً، وإنَّما هو جمع جبري، رُبَّما يكون تشويهاً للموضوع، ورُبَّما يقود إلى نتائج معاكسة لما كان يُتوقَّع للتكامل المعرفي أنْ يُحقِّقه."(١)

وبناءً على ذلك، فإنَّ هذا التجميع لمباحث الفنون يُعَدُّ مُؤشِّراً إيجابياً لغنى البرامج، وذلك بإعداده الطالبَ، وجعله أهلاً لاكتساب أساسيات المعرفة الشرعية، ولكن لا يُستدَلُّ به للحكم على تكامل المعرفة في البرامج؛ لأنَّ تحقيق هذا المقصد يتطلَّب -فضلاً عن هذا الجهد المنهجي- وعياً عميقاً بفلسفة التكامل، واقتداراً منهجياً على توطينها في بناء المُقرَّرات الجامعية.

وبالانتقال من التوصيف العام للمُقرَّر إلى التفتيش عن مظانِّ التكامل المعرفي في البرامج التفصيلية للوحدات التعليمية، يظهر تأثُّر مناهج التعليم الشرعي بنمط "منهاج المواد المنفصلة"؛ وهو نوع من تنظيمات المنهاج يتَّسم بخصائص، منها: وضع حدود بين

---

(١) ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٥٥.

المواد والوحدات التعليمية، وقصر التخطيط على المُتخصِّصين في المادة الدراسية، والتمييز بين المواد -أساسية، تكميلية، إجبارية، اختيارية-، والجنوح إلى تجزيء المعرفة.

وسنقصر الحديث على أهم هذه الخصائص في محاولة للبحث عن أهم تجلِّياتها في برامج التكوين الشرعي:

- استقلال كل وحدة بمباحث علم بعينه:

إنَّ الغالب في برنامج التكوين الشرعي هو اقتصار كل وحدة على أهم مباحث العلم الواحد، وغلبة المُقدِّمات والمداخل الخاصة به. وهو إجراء تربوي يفتل في حبل خيار منهاج المواد المنفصلة، الذي يشمل عدداً من الوحدات الدراسية التي تُنظَّم تنظيماً منطقياً، ويستقل بعضها عن بعض؛ موضوعاً، ومنهجاً.

ومن صور ذلك -مثلاً- اقتصار وحدة "علوم القرآن" على المباحث التمهيدية المُتعلِّقة بالقرآن وعلومه حصراً، نحو: تعريف الوحي، وأسباب النزول، والمكي والمدني.[١] وكذلك اقتصار مباحث وحدة "أصول الفقه" على مبادئ العلم من حيث: التعريف والنشأة، وأقسام الأدلة، وأنواع الحكم الشرعي.[٢]

فالمشترك بين هذه الوحدات -وغيرها في برنامج التكوين- هو التزامها بالحدود الموضوعية لعلم مخصوص؛ وهو نهج يضع حدوداً بين المواد الدراسية، مُتجاهِلاً بذلك وحدة "المعرفة"، وطبيعة الامتدادات بين فروعها. وتأكيداً لذلك، يرى خالد الصمدي أنَّ "الدروس لا تنتظم ضمن نسق من الوحدات والمُكوِّنات التي تُسهِّل على المُتعلِّم ربط المفاهيم ببعضها، في سياقات منهجية مُنسجِمة داخلياً ضمن وحدة معينة، ومُتكامِلة خارجياً مع المنهاج الدراسي ككل، وهذا يُفقِد -على المدى البعيد- القدرة على التفكير المنهجي لدى المُتعلِّم."[٣]

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكدال (الرباط)، (٢٠١٤م)، مسار الجذع المشترك، الفصل ١، وحدة: علوم القرآن ١، الرقم التسلسلي ١، ص١٩.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكدال (الرباط)، (٢٠١٤م)، مرجع سابق، مسار الجذع المشترك، الفصل ٣، وحدة: أصول الفقه ١، الرقم التسلسلي ١٧، ص٦٩.

(٣) الصمدي، خالد. "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود: aculty.ksu.edu.sa. اطُّلِع عليه بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٤م.

فإذا تقرَّر أنَّ نمط الوحدات المنفصلة بارز في برنامج التكوين بالجذع المشترك، فإنَّه من الإنصاف الإشادة ببرامج بعض الوحدات التي تناولت مباحث علمية بنهجٍ يُظهِر امتداداتها المعرفية والمنهجية في مجالات مُتنوِّعة، منها على سبيل المثال:

- **وحدة "مدخل إلى العلوم الإنسانية"**:(١) شملت هذه الوحدة مباحث تُبرِز الرؤية الإسلامية في دراسة العلوم الإنسانية وتدريسها معرفياً ومنهجياً؛ إذ تركَّزت أهم قضاياها في: علم الاجتماع الإسلامي -التأصيل، والتوجيه، ...-، وروّاد علم الاجتماع الإسلامي، ومناهج وقضايا علم الاجتماع الإسلامي، وعلم النفس الإسلامي -الأسلمة، والتأصيل، والتوجيه، ...-، وأعلام وقضايا علم النفس الإسلامي.
- **وحدة "الفكر الإسلامي"**:(٢) تضمَّنت هذه الوحدة مباحث تُلامِس الرؤية الإسلامية للفكر الإسلامي، وتحدياته، ونشأته، وتطوُّره، ومصادره، ومناهجه، وأعلامه، ومجالاته. وهي قضايا فكرية تساعد الطالب في تكوين رؤية فكرية ناهجة في دراسة المعرفة الإسلامية، وتوسيع مداركه لنقد الفكر المعاصر بنهجٍ تأصيلي يتشرَّب أُسسه ومعالمه من دَرْك أصول الفكر الإسلامي؛ مضموناً، ومنهجاً، وتأصيلاً، وتحليلاً، وتفسيراً، ونقداً، وتجديداً.
- **وحدة "الأدب الإسلامي"**:(٣) انتظمت في هذه الوحدة محاور علمية تُجلّي معالم المنهجية الإسلامية في الدرس الأدبي، وتظهر في تركيز المباحث المُقرَّرة: وظيفة الأدب الإسلامي وأغراضه، وخصائصه، وأجناسه وأعلامه في الشعر والرواية والقصة.

وإذا كانت هذه النماذج تُعبِّر عن جهد لمدِّ الجسور بين شُعَب المعرفة الإسلامية، فهي تعكس الاستثناء الذي يُعضِض القاعدة ولا يلغيها؛ إذ السمة الغالبة في وحدات التكوين

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مرجع سابق، مسلك الجذع المشترك، الفصل ٢، وحدة: مدخل إلى العلوم الإنسانية، الرقم التسلسلي ١٣، ص٥٦.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مرجع سابق، الفصل ٢، وحدة: الفكر الإسلامي، الرقم التسلسلي ١١، ص٥٠.

(٣) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: الأدب الإسلامي، الرقم التسلسلي ٢٥، ص٩٤.

هي الاقتصار على المُقدِّمات التمهيدية، والمباحث التقليدية التي جرى العرف على تدريسها بمنطق تجزيئي غير مُسعِف للطالب على إدراك الروابط المنهجية والعلمية بين فروع المعرفة الإسلامية.

- المغالاة في تجزيء الخبرة التعليمية:

يُقصَد بالخبرة التعليمية مجموع المعارف والمهارات المقصودة بالتدريس. أمّا المحتوى التعليمي فهو مجموع الخبرات المتنظمة في البرامج على هيئة وحدات تعليمية. ومن أوجه الإخلال بمقتضيات التكامل أنْ تُدرَّس مباحث العلم مستقلةً، دون وجود رابط بينها، وهو أثر من الآثار السلبية لنموذج المواد المنفصلة.

لذا؛ فإنَّ أبرز الانتقادات التي وُجِّهت إلى هذا النموذج في تنظيم المحتوى أنَّه يغالي في تفتيت الخبرة التعليمية، بحيث "يُقسِّم الخبرة إلى مواد، ويُقسِّم كل مادة إلى فروع، وكل فرع إلى موضوعات، وكل موضوع إلى عدد كبير من الأجزاء، كل منها مجموعة من الحقائق."[١]

ومن صور ذلك في برامج التكوين أنْ يدرس الطالب في الفصل الثالث مبادئ علم أصول الفقه، ومناهج التأليف فيه، وأدلة الحكم وأقسامه في الفصل الدراسي الثالث، ثمَّ يستكمل دراسة المباحث المُتعلِّقة بدلالة الألفاظ، ومباحث الاجتهاد، والفتوى، والتعارض، والترجيح... في وحدة مستقلة من الفصل الدراسي الموالي.[٢]

ومن سلبيات هذا التفريع أنَّه يُعوِّق إدراك العلاقات البينية لمباحث النظر الأصولي، بحيث يتعذَّر على الطالب امتلاك القوانين التي تربط الدليل بمدلوله، وطرائق استفادة الثاني من الأول، فتضيع منه الفرصة السانحة لدَرْك الملَكة الأصولية المشروطة بإحكام بِنية العلم. فالأصل وحدة مباحث الدرس الأصولي بوصفه إطاراً منهجياً للاستنباط، وما تقسيم هذه المباحث إلّا استجابة لأغراض تعليمية، ومن الخلل التمسُّك بالوسيلة وإهمال المقصد.

ومن مظاهر التعسُّف في تفريع وحدات العلم الشرعي أنْ تتضمَّن الوحدة التعليمية أنشطةً تطبيقيةً يعتمد إنجازها على دراسة مباحث نظرية جرى ترتيبها في وحدة لاحقة.

---

(١) الدمراش، **المناهج المعاصرة**، مرجع سابق، ص١٨١.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسلك الجذع المشترك، الفصل٣ و٤، وحدة: أصول الفقه، الرقم التسلسلي ١٧ و٢٣، ص٦٩، ٨٩.

ومن ذلك، إقرار حصص تطبيقية في تفسير القرآن بعد مُدارَسة مباحث تمهيدية، مثل: حقيقة الوحي، وجمع القرآن، وسبب النزول، والمكي والمدني، مع تأخير تدريس مباحث يتوقَّف عليها التفسير من قبيل: المحكم والمتشابه، وإعجاز القرآن، وعلم المناسبة، والوجوه والنظائر، إلى وحدة لاحقة.[1] فكيف يستقيم التفسير دون سابق علم بأحكام النسخ، وعلم المناسبة، وغير ذلك من المباحث الصميمية لعلم التفسير؟

وقد يُسوّغ تفريع المباحث العلمية للعلم الواحد بأنَّه تقسيم وظيفي قائم على مبدأ التدرُّج لإرساء مبادئ التكامل، وهو لعمري تعسُّف صارخ في فهم مبادئ التكامل وتنزيلها؛ لأنَّ إحلال مقتضيات الرؤية التكاملية لا يكون بتشتيت المباحث في وحدات معزولة؛ أملاً في أنْ يحصل التكامل بينها في بِنية الطالب الذهنية، فلا يُرجى منه الربط بين المعارف والمباحث دون مدِّه بخيوط التجسير نظرياً وعملياً.

ومع التسليم بضرورة تقسيم الخبرة التعليمية ليتيسَّر فهمها واستيعابها، فلا ينبغي أنْ يصل ذلك إلى حدٍّ يصعب معه فهم العلاقة الناظمة بين مفردات العلم الواحد.

- في انبناء مسارات التخصُّص على قاعدة التكامل:

التخصُّص الضيِّق لا يكون مقبولاً ومُثمِراً إلّا إذا بُنِي على تكوين وظيفي يتَّسِم بالشمول والتكامل، ويتمُّ بموجبه تحصيل الضروري من علوم الشريعة، واستصحاب مُحصِّلته في دراسة مواد التخصُّص. وقد نصَّ الملف الوصفي على ضابطٍ مُوجِّهٍ لبناء المسالك التخصُّصية على قاعدة التكامل المعرفي للعلوم الإسلامية، عن طريق التكوين الأساسي المشترك، وذلك بتأكيد "وضع جذوع مشتركة بين المسالك في الحقل المعرفي نفسه بهدف مدِّ الجسور بين مسالك المؤسسة أو مع مسالك خارج المؤسسة، وتفادي تعدُّد المسالك في نفس التخصُّص."[2]

وهو توجيه تربوي يفتل في حبل التجارب الجامعية الساعية إلى تحقيق نوع من التوفيق بين التكامل والتخصُّص؛ إذ جرى التقليد في إرساء المناهج والمُقرَّرات على اعتماد أشكال

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مرجع سابق، الفصل ١ و٢، وحدة: علوم القرآن ١ و٢، الرقم التسلسلي للوحدتين: ١ و٨، ص١٩، ٤١.

(٢) ديباجة الملف الوصفي للدراسات الإسلامية، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، ص٤.

من التخصُّص، تتمايز من حيث خدمتها لمبدأ التكامل.[1] ومن صور ذلك:

- التخصُّص في حقل معرفي واحد، مثل: التخصُّص في الأصول أو الفقه أو علوم الحديث. وهو شكل لا يخدم التكامل المنشود بين فروع المعرفة الشرعية.
- التخصُّص في حقلين معرفيين متداخلين أو أكثر. ومن أمثلته: تخصُّص الفقه وأصول الفقه، والقرآن والسُّنة. وهو أقرب صور التخصُّص الخادم لقضية التكامل بين علوم الشريعة، ويُمثِّل النمط الغالب في الجامعات العربية والإسلامية.
- التخصُّص المزدوج الذي يضمُّ تخصُّصاً رئيساً وآخرَ فرعياً، مثل تخصُّص طالب في علم من العلوم الإسلامية (تخصُّص رئيس)، وفي علم من العلوم الإنسانية (تخصُّص فرعي)، وهو ضرب من التخصُّص لا يوجد في الجامعات الإسلامية، ما عدا الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، وقد بدأ العمل به منذ عام ١٩٩٠م.

ومن بين هذه الخيارات الواسعة التداول، نجد أنَّ مسالك الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية قد جنحت إلى اعتماد نموذج التخصُّص القائم على التداخل بين حقلين معرفيين متداخلين، وهو جَلِيٌّ في عناوين مسارات التخصُّص المنصوص عليها في الملفات الوصفية ذات الاعتماد، مثل: مسار القرآن والحديث، ومسار الفقه وأصوله، ومسار الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية، ومسار الفكر الإسلامي والعقيدة.

أمّا كليات الشريعة[2] فقد رسمت لنفسها مسارات خاصة للتخصُّص، مثل: مسار الدراسات الشرعية، ومسار القضاء والتوثيق؛ تناغماً مع خصوصيتها التكوينية، وآفاقها الإدماجية المفترضة، وانسجاماً مع طبيعة الوحدات المُقرَّرة في مسار الجذع المشترك الذي يتفرَّد بالجمع بين العلوم الشرعية والعلوم القانونية.

إحلال التكامل وعائق التنسيق:

لا يُتصوَّر إحلال التكامل المعرفي في محتوى المنهج في ظلِّ غياب التنسيق بين الأساتذة والمسالك والشُّعَب والجامعات ومختلف الهيئات، بقصد توحيد الرؤى حيال المُقرَّرات

---

(١) إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص٢٣٢.

(٢) المقصود في هذا السياق تحديداً، هما: كلية الشريعة في جامعة ابن زهر بأكادير، وكلية الشريعة بفاس.

واختيار الوحدات، والتوافق على المضامين المُؤطِّرة لكل وحدة تعليمية.

وعلى الرغم من التنصيص في ديباجة الملفات الوصفية على ضابط تنظيمي، يتكلَّف بموجبه فريق بيداغوجي مُتعدِّد الاختصاص بإعداد مسالك التخصُّص،[1] وهو ما يومئ بضرورة التنسيق التربوي في تفصيل برامج الوحدات ومحتوياتها؛ فإنَّ واقع الحال يُؤكِّد التباين والاختلاف في المحتوى التعليمي الذي يدرسه الطلبة في التخصُّصات الشرعية في مختلف المؤسسات الجامعية. والأظهر من ذلك أنْ يكون التباين حاصلاً في مضامين وحدات العلم الواحد في المؤسسة الجامعية الواحدة.

وارتباطاً بالسياق نفسه، لا يُمكِن إنكار جهود التنسيق بين مسالك الدراسات الشرعية في الجامعة المغربية، القاصدة توحيد الرؤى المُتَّصِلة بالمُقرَّرات الجامعية،[2] وهو

---

(١) ورد في ديباجة هذه الوثيقة ما نصه: "يتمُّ إعداد مشروع المسلك وَفق الملف الوصفي لطلب الاعتماد المُعَدِّ لهذا الغرض، من طرف فريق بيداغوجي ينتمي لشعبة أو لعِدَّة شُعَب." انظر:

- ديباجة الملف الوصفي للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، ص١.

(٢) من جهود التنسيق، نذكر على سبيل المثال:

- الملتقى الذي عُقِد بين أساتذة الدراسات الإسلامية والمدارس العليا للأساتذة وكليات الشريعة في تطوان عام ١٩٩٣م، والمعدل في الرباط عام ١٩٩٥م. في هذا الأخير، وقع فيه الاتفاق على مُقرَّرات الدراسات الإسلامية والكليات الأُخرى.

- الملتقى الوطني السادس عشر لرؤساء شعب الدراسات الإسلامية ومُنسِّقي مسالكها في كليات الآداب والعلوم الإنسانية والمدارس العليا للأساتذة، وكليات جامعة القرويين (سابقاً)، ودار الحديث الحسنية، المنعقد يومي ٢٤و٢٥ محرم ١٤٢٧هـ، الموافق ليومي ٢٣ و٢٤ من فبراير عام ٢٠٠٦م، برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط.

- تأسيس الهيئة العلمية العليا للتنسيق في الدراسات الإسلامية في الجامعات المغربية يومي ٢ و٣ ربيع الأول ١٤٢٧هـ، الموافق ليومي ١ و٢ من أبريل عام ٢٠٠٨م. وبحسب ديباجة قانون الهيئة الأساسي، فإنَّ التأسيس جاء تنفيذاً لتوصيات الملتقى الوطني السادس عشر لرؤساء شُعَب الدراسات الإسلامية ومُنسِّقي مسالكها في كليات الآداب والعلوم الإنسانية والمدارس العليا للأساتذة، وكليات جامعة القرويين (سابقاً)، ودار الحديث الحسنية. ومن بين الأهداف التي حدَّدتها الهيئة في قانونها الأساسي: "ينظر القانون الأساسي للهيئة، الفصل الرابع، المُتعلِّق بالأهداف والوسائل.

- الإسهام في تجديد وتطوير التعليم العالي والبحث العلمي في الدراسات الإسلامية والعلوم الشرعية.

- متابعة وتنسيق جهود العاملين في الدراسات الإسلامية (...). =/

تنسيق له أهميته الخاصة في ظلِّ واقع يشهد باختلاف الرؤى والتوجُّهات في اختيار المضامين والخبرات التعليمية المُستهدَفة. فالواجب تقدير هذه الجهود الساعية إلى دعم آلية إجرائية لبناء مُقرَّرات تكاملية، تنقل جهود التخطيط من ضيق التخصُّص إلى سعة التكامل بين علوم الشريعة، وأفق التكامل بينها وبين غيرها من التخصُّصات.

إنَّ الواقع التربوي يُؤكِّد صعوبة التنزيل التربوي لمبادئ التكامل، لا على مستوى التنسيق العابر للتخصُّصات فحسب، بل على مستوى التنسيق بين مسالك الدراسات الشرعية، ويرجع ذلك بالأساس إلى ضعْف التنسيق بين المسالك في مختلف الجامعات. "فكل شعبة تجتهد في حدودها، وتسبح في محيطها، وتستأثر برؤيتها، وهناك محاولات لتوحيد الرؤى فيما يدرس على المستوى الوطني، لكنَّها إلى الآن لم تصل إلى حدِّ النضج والإعمال."(١) وقد عزا سعيد حليم هذا التعثُّر إلى "عدم توسيع دائرة المشاورة لتشمل تمثيلية معقولة من الأساتذة في تقرير الوحدات واختيار المضامين المناسبة لها."(٢)

والمُلاحَظ أنَّ جهود التنسيق المبذولة قد انصرفت فقط إلى تخطيط البرامج والوحدات، ولم تتعدّاه إلى مستوى التدريس أو التقويم. ويرى خالد الصمدي أنَّ الواجب على مُدرِّسي أيِّ علم من علوم الشريعة، في مختلف مراحل التعليم الجامعي، أنْ يُكوِّنوا مجلساً تعليمياً خاصاً بالمادة؛ لمناقشة محتوى المنهاج الجامعي في كل سنة دراسية، ويضعوا خططاً واستراتيجياتٍ للتدريس، ويبتكروا طرائق ووسائل للتدريس والتقويم؛ لأنَّ المادة واحدة،

=/ - تسهيل تبادل التجارب والخبرات بين مختلف شُعَب ومسالك الدراسات الإسلامية.

- الارتقاء بالتكوين العلمي والبيداغوجي للأساتذة كافة في حقل الدراسات الإسلامية بمختلف مؤسسات التعليم العالي بالجامعة المغربية."

والواجب ذكره أنَّ فكرة تأسيس هيئة علمية وطنية لأساتذة الدراسات الإسلامية تُعَدُّ إنجازاً مشهوداً في تاريخ هذه المسالك في الجامعة المغربية. غير أنَّ التنزيل الفعلي لمبدأ التنسيق ظلَّ يُراوِح مكانه، ثم تحوَّل -دون تحقيق مقاصده- إلى إشكالات تنظيمية، جعلت الهيئة لا تحظى بإجماع من الأساتذة ومسالك التخصُّصات الشرعية في مرحلة التعليم العالي بالمغرب.

(١) أيت سعيد، الحسين. "واقع الفقه الإسلامي في الجامعات المغربية"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م، ص٢٥٢.

(٢) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذا الكتاب.

والفئة المُستهدَفة واحدة، ومخرجات المادة ينبغي أنْ تكون مُوحَّدةً ومُتَّفقاً عليها، وأنْ يسعىٰ الجميع في تكاملٍ تامٍّ إلىٰ تحقيقها. فإذا غاب مثل هذا التنسيق، وهو الحاصل فعلاً في أكثر من جامعة، فإنَّ المجهودات المبذولة تتضخَّم، والنتائج تتضاءل.[١]

ومن الدعامة الإجرائية لتنزيل هذا المقترح التربوي أنْ يتمَّ "تدريس العلوم الشرعية تحت إشراف فريق تربوي مُتعاوِن ومُتكامِل، والتنسيق المبدئي في كل الأنشطة والعمليات، انسجاماً مع التعاقد العام بين فريق التدريس، ثمَّ يشرع كل أستاذ في تدريس الجزء الموكول له بتعاقد خاص (مع الطلبة) يدور في فَلَك التعاقد العام."[٢] فالاشتغال التربوي بوساطة فريق مُتعدِّد التخصُّصات يساعد علىٰ بلورة الرؤية الكلية الضابطة لتقرير الوحدات، وترتيبها، وتدريس مضامينها.

أمّا علىٰ مستوىٰ التنسيق في تقويم البرامج والمُقرَّرات فصورته المُثلىٰ تكمن في تشكيل فرق علمية، تُوكل إليها مهمة تقويم المُقرَّرات باعتماد الدراسات الميدانية وأدوات البحث التربوي، وتوسيع نطاق الاستشارة العلمية بين الأساتذة والمُتخصِّصين، والإفادة من التجارب الناجحة في اعتماد مبدأ التكامل المعرفي محلياً، ووطنياً، ودولياً؛ سعياً لتوحيد الجهود وترشيدها.

ب- التدرُّج والتماسك في برامج التكوين:

إنَّ تقويم المُقرَّرات والبرامج احتكاماً إلىٰ معيار التدرُّج والتماسك يوجِب تقليب النظر فيها من حيث مراعاتها ضوابط علمية منهجية وتربوية، أهمها:

- احترام مبدأ الترقّي: أساس هذا الضابط هو التدرُّج بالمُتعلِّم من مستوىٰ معرفي أو مهاري إلىٰ مستوىٰ آخر بنهجٍ يُناسِب قدراته؛ بأنْ يكون الابتداء بطلب السهل البسيط، ثمَّ الانتقال إلىٰ الحقائق والمفاهيم المُركَّبة، ومن المحسوسات إلىٰ الحقائق المعنوية المُجرَّدة، ومن الأصول العامة إلىٰ التفريعات الجزئية.

---

(١) الصمدي، خالد "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود: edu.sa.aculty.ksu. اطُّلِع عليه بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٤م.

(٢) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

- مراعاة مبدأ الأولوية في التقديم والتأخير: يكون ذلك بتقديم الأَولىٰ فالأَولىٰ من العلوم، وترتيب مباحث العلم بالوجه الذي يُسعِف الطالب علىٰ دَرْك الصناعة في العلم.

- مراعاة التماسك بين الوحدات: يكون ذلك بإظهار الجسور الكامنة بين المباحث العلمية المقصودة بالتدريس والمُدارَسة؛ فالمُقرَّر نسق كلي، و"بناء منطقي لعناصر المحتوىٰ علىٰ شكل وحدات، بحيث إنَّ التحكُّم في وحدة يتطلَّب التحكُّم في الوحدات السابقة."[1]

ثمَّ إنَّ التفتيش عن مدىٰ حضور هذه الضوابط في مناهج الدراسات الإسلامية لا ينحصر فقط في النظر إلىٰ البناء الهيكلي العام للبرامج التعليمية، وإنَّما يمتدُّ إلىٰ تقويم ترتيب الوحدات، وترتيب مباحثها، ومستوىٰ التكامل الوظيفي بينها، ومُسوِّغات التقديم والتأخير، وغير ذلك من المعايير التربوية التي لها اتصال ببناء البرامج وتقويمها.

- سندات نصية داعمة لمبدأي التدرُّج والتماسك في الوثائق التربوية:

بالرجوع إلىٰ الوثائق التربوية المُنظِّمة لهذه المسالك، نجد التنصيص صريحاً علىٰ ضرورة احترام الترابط والتدرُّج في برامج المسالك الجامعية ووحداتها، ويشهد لذلك تقييد هذه الوثائق قبولَ اعتماد مسالك التكوين الشرعي باحترام هذه المبادئ؛ فقد ورد في ديباجة الملف الوصفي لشُعَب الدراسات الإسلامية ما نصُّه: "تُرفَق طلبات اعتماد مسالك الجامعة بورقة تقديمية لعرض التكوين الشامل للجامعة (الجدوىٰ، والترابط بين المسالك، ومسارات التكوين والجسور بين التكوينات...)."[2]

والتزاماً بهذا الضابط العام في الملف الوصفي لكلية الشريعة، فقد ورد في ديباجته معايير الانتقال بين المستويات التعليمية التي تُؤكِّد بوجهٍ جَلِيٍّ مراعاة مبدأي التدرُّج والتماسك، وتُؤكِّد أيضاً الارتباط بين مسار الجذع المشترك ومسارات التخصُّص التابعة للمسلك؛ فقد ورد في هذه الديباجة ما نصُّه:[3]

---

(١) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ص٥٩.

(٢) الملف الوصفي للدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فاس، مرجع سابق، ص٤.

(٣) المرجع السابق، ص٦.

الانتقال من السداسية الأولىٰ إلىٰ الثانية، ومن الثالثة إلىٰ الرابعة، ومن الخامسة إلىٰ السادسة، يتمُّ بصورة تلقائية ومباشرة.

الانتقال من السداسية الثانية إلىٰ الثالثة يقتضي استيفاء ست وحدات علىٰ الأقل.

- الانتقال من الجذع المشترك إلىٰ المسارات يقتضي استيفاء جميع وحداته.
- الفصول من (١) إلىٰ (٤) تُمثِّل جذعاً مشتركاً بين الدراسات الشرعية والقضاء والتوثيق داخل الكلية.

وإجمالاً، يُمكِن القول: إنَّ الوثائق التربوية المُنظِّمة لمسالك التكوين الجامعي عامةً، والشرعية منها بوجه خاص، تُوفِّر سندات نصية داعمة لضرورة احترام التدرُّج والتماسك في المُقرَّرات الجامعية. ويظلُّ السؤال قائماً عن مدىٰ وضوح هذه المبادئ في بناء البرامج، واختيار وحداتها، وترتيب محاورها.

- تجلِّيات التدرُّج والتماسك في برامج التكوين العامة:

الظاهر أنَّ إقرار مسار التكوين المشترك يُمثِّل رؤيةً ناهجةً لترتيب وظيفي غايته تيسير إكساب العلوم واكتسابها، وبفضله يكون التعليم بنائياً، بالابتداء من التكوين العام المشترك إلىٰ التكوين التخصُّصي، والانتقال من المُقدِّمات والمباحث التمهيدية إلىٰ مباحث أكثر دقَّةً وعمقاً، بوجهٍ قائم علىٰ التدرُّج والتماسك، يحكم الانتقال التدريجي بين مستويات التكوين.

وقد تعزَّزت هذه الرؤية بإجراءات تنظيمية تشترط استيفاء الطالب جميع الوحدات الرئيسة، والتكميلية لمستوىٰ الجذع المشترك؛ ليكون أهلاً لولوج مسار التخصُّص. أمّا علىٰ مستوىٰ برامج التكوين فواضحٌ في ترتيب وحداتها الاحتكامُ إلىٰ معيار الأهمية بحسب طبيعة المسالك؛ إذ اقتصر الملف الوصفي للدراسات الإسلامية علىٰ ذكر ترتيب الوحدات الرئيسة دون غيرها من الوحدات التكميلية، وقد ورد ذكرها مُرتَّبةً كالآتي: علوم القرآن، وعلوم الحديث، والعقيدة، والفقه وأصوله، واللغة العربية، والفكر الإسلامي، والسيرة النبوية.[1]

---

(١) المرجع السابق، ص٩.

وفي ما يخصُّ الملف الوصفي لكلية الشريعة، فقد ذُكِرت جميع الوحدات المُقرَّرة دون تمييز بين مستوى الجذع المشترك ومسارات التخصُّص أو بين الوحدات الأساسية ونظيرتها التكميلية، وقد وردت مُرتَّبةً على النحو الآتي: المدخل إلى دراسة علوم القرآن، والمدخل إلى دراسة الحديث، والمدخل إلى علم أصول الفقه، والمدخل إلى دراسة الشريعة، والمدخل إلى العقيدة، وآيات الأحكام، وأحاديث الأحكام، وفقه العبادات، وفقه المعاوضات، وفقه التبرعات، وأحكام الأُسرة، والحقوق العينية، ومقاصد الشريعة، والقواعد الفقهية، وقواعد الاستنباط، والمواريث والوصايا، وفقه السيرة، وأصول التفسير، وأصول التخريج، والخلاف الفقهي، وأصول المذاهب الفقهية، وأصول الفتوى والقضاء، والتوثيق العدلي، والتوثيق وَفق القانون ٣٢/٠٩، والمدخل إلى دراسة القانون، ونظرية الالتزام، والعقود المُسمّاة، والقانون الجنائي العام، والقانون الدستوري، والقانون الاجتماعي، والقانون التجاري، والقانون الإداري، والمساطر القضائية، ومشروع نهاية الدراسة.[1]

أمّا بخصوص ترتيب الوحدات فنجد أنَّ الملفات الوصفية مُتطابِقة من حيث تأكيد أنَّ "المادة أو المواد مُرتَّبة حسب الأهمية بالنسبة للمسلك."[2] وعلى الرغم من التصريح بذلك، فإنَّ مقتضى الأهمية غير واضح لاحتماله معنيين مختلفين؛ أحدهما: ترتيب الوحدات التعليمية بحسب أهمية العلم لذاته المُحدِّدة لموقعه في نسق العلوم، وبموجبه تحوز العلوم المقصودة شرفاً في مسار التحصيل. وثانيهما: ترتيب المواد بحسب أهمية كل علم في مسالك الطلب، وبمقتضاه تُقدَّم علوم الوسيلة على علوم الغاية، بحيث نتوسَّل بالعلوم الآلية لدَرْك مباحث العلوم المقصودة.

وإذا كان استصحاب السياق التربوي يُرجِّح المعنى الثاني القائم على ترتيب العلوم بناءً على أهميتها في مسالك التعليم، فإنَّ عدم اطِّراده وتعدُّد صور التقديم والتأخير بين الوحدات يُعمِّقان إشكال تحديد الأُسس المعتمدة في إقرار الوحدات التعليمية. ولتقريب هذا الإشكال، يُمكِن الاستئناس ببعض صور ترتيب وحدات برنامج التكوين:

---

(١) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مرجع سابق، ص٧.

(٢) الملف الوصفي للدراسات الإسلامية، كلية الآداب، فاس، مرجع سابق، ص٩، وانظر أيضاً:

- الملف الوصفي لكلية الشريعة، مرجع سابق، ص٧.

الصورة الأولى: تقديم علم مقصود على علم آلي، ومن شواهده: تقديم وحدة "فقه العبادات"[1] على وحدة "القواعد الأصولية والفقهية"،[2] وتقديم وحدة "التفسير"[3] على وحدة "فقه الحديث".[4]

ومُسوِّغ هذا الترتيب هو الجنوح إلى تقديم العلوم المقصودة على العلوم الآلية؛ ذلك أنَّ الفقه مقصود لذته، وعلم الأصول وقواعده داخلان في دائرة علوم الآلة. وهو ترتيب مُجانِب للمقتضى التربوي الذي يستلزم تقديم العلوم الآلية توسُّلاً بها لإدراك العلوم المقصودة؛[5] فلا يُدرَك الفقه إلّا بضبط أصوله، ولا يستقيم تعلُّم التفسير دون ضبط أصول فقه الحديث بناءً على علاقة القرآن بالسُّنة في قواعد فهم الخطاب الشرعي وتفسيره.

الصورة الثانية: تقديم المباحث التي تشتدُّ إليها حاجة المُكلَّف، مثل تقديم وحدة "فقه العبادات"[6] على وحدة "الفكر الإسلامي"؛[7] لأنَّ تعلُّم أحكام العبادات واجب على الشخص في خاصة نفسه، والتوسُّع في مباحث الفكر الإسلامي ومصادره ومناهجه فرض كفاية، إذا قام به بعض الباحثين سقط الإثم عن الآخرين، وصار مندوباً في حقهم. وقد تقرَّر عند علمائنا أنَّ الواجب العيني مُقدَّم على الواجب الكفائي.[8]

---

(١) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، وحدة: فقه العبادات، الرقم التسلسلي للوحدة: ١٠، ص٤٤.

(٢) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، وحدة: القواعد الفقهية والأصولية، الرقم التسلسلي للوحدة: ١٧، ص٦٢.

(٣) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسلك الجذع المشترك، الفصل ٤، وحدة: التفسير، الرقم التسلسلي ٢١، ص٨٢.

(٤) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: فقه الحديث، الرقم التسلسلي ٢٢، ص٨٥.

(٥) قال طه عبد الرحمن: "متى كان العلم الآلي يتعلَّق به غيره نزل منزلة العلم الأسبق، ونزل هذا الآخر منزلة العلم الأشرف؛ لكونه مقصوداً لذاته." انظر:

- عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٨٤.

(٦) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسلك الجذع المشترك، الفصل ٢، وحدة: العبادات، الرقم التسلسلي ١٠، ص٤٧.

(٧) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، وحدة: الفكر الإسلامي، الرقم التسلسلي ١١، ص٥٠.

(٨) ألمح القنوجي (توفي ١٣٠٧هـ) إلى هذا المعيار في ترتيب العلوم، بقوله: "والتحقيق أنَّ تقديم العلم على العلم لثلاثة أمور: إمّا لكونه أهم منه، كتقديم فرض العين على فرض الكفاية... ." انظر: /=

الصورة الثالثة: تشير هذه الصورة إلى عدم وضوح معيار الترتيب، وعدم انضباطه، ومن أمثلة ذلك: تقديم وحدتي "أحكام الأُسرة" و"الحقوق العينية" على وحدة "مقاصد الشريعة"، وتقديم وحدتي "الحقوق العينية" و"العقود المُسمّاة" على وحدة "العقيدة".[1]

ويَصدق الحكم نفسه على تقديم وحدة "مدخل إلى العلوم الإنسانية" على وحدة "القراءات القرآنية"، وتقديم هذه الأخيرة على وحدة "الجرح والتعديل"،[2] وتقديم وحدة "الأدب الإسلامي" على وحدة "المواريث".[3] فالمُتأمِّل في هذا الترتيب لا يكاد يجد خيطاً رابطاً له، ولا معياراً واضحاً للتقديم والتأخير بين الوحدات.

ومع تعدُّد هذه الصور، يَبرز إشكالُ غموضِ معيار ترتيب الوحدات التعليمية؛ فتارةً تُقدَّم العلوم المقصودة على العلوم الآلية، وتارةً العكس، وتارةً أُخرى لا يظهر الاستناد إلى أيِّ أساس تربوي. وربَّما هذا الإشكال هو ما دفع مصطفى صادقي إلى القول بأنَّ "اختيار البرامج وتنظيمها لا يخضع لمعايير تربوية معقولة، والشاهد على ذلك أنَّ بعض المباحث أو المجزوءات ممّا يُدرَّس في الفصول الدراسية الأولى قد تجدها بعينها في الفصول النهائية. ويُبْنى على ذلك أنَّه لو تمَّ تغيير ترتيب الوحدات تقديماً وتأخيراً وزيادةً ونقصاً، في السنة الواحدة أو بين السنوات، لما أحدث ذلك خللاً كبيراً؛ لأنَّ تسطير البرنامج لم يكن أصلاً خاضعاً لترتيب منطقي أو أساس تربوي."[4]

والقول بانتفاء الأُسس المنطقية والتربوية في الترتيب لا يعني الارتجال في إقرار الوحدات، بقَدر ما يعني عدم الاحتكام إلى معايير استقرَّ عليه النظر التربوي في تنظيم وحدات التعلُّم، وهو أمر لا يلغي إمكانية الاستناد إلى اعتبارات تنظيمية أو شكلية أو فنية في ترتيبها.

=/ - القنوجي، صديق بن حسن. **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، تحقيق: عبد الجبار زكار، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م، ج١، ص١٠.

(١) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، ص٥٩-٧١.

(٢) الملف الوصفي لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسلك الجذع المشترك، وحدات الفصل ٣، مرجع سابق، ص٥٦-٦٦.

(٣) المرجع السابق، وحدات الفصل ٤، ص٩٤-٩٧.

(٤) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

ومن الواجب التمييز في هذا الشأن بين مسلك الجذع المشترك ومسارات التخصُّص؛ فالظاهر في الأول مراعاة شروط معيارية تنظيمية وشكلية مُتَّسِقة مع فلسفة هذا المسلك، من قبيل: التوازن بين الفصول كَمّاً من حيث عدد الوحدات، وكيفاً من حيث التمييز بين الوحدات الرئيسة والوحدات التكميلية، والسعي إلى شمول مختلف وحدات العلوم الإسلامية ضماناً لتكوين شامل، وكذا التركيز على الوحدات المُؤهِّلة لمسالك التخصُّص المعتمد. وفي ما يخصُّ مسارات التخصُّص، فالظاهر في إقرار وحداتها التركيزُ على الوحدات الخادمة لمبدأ التخصُّص دون غيره من المبادئ التربوية والتعليمية المُتَّصِلة بتنظيم الوحدات.

وإذا كانت هذه الجوانب التنظيمية والشكلية من مقتضيات بناء البرامج وتوطين الوحدات التعليمية في التعليم الأكاديمي المعاصر، فإنَّ ذلك لا يُسوِّغ إغفال المبادئ التي استقرَّ عليها النظر العلمي والتربوي في بناء المُقرَّرات، مثل: التدرُّج، والتماسك، والترتيب المنهجي الضابط لسيرورة الاكتساب والتعلُّم وجودتها.

ت- عناية المُقرَّرات بقضايا المجتمع وحاجاته:

لا يستقيم تقويم المُقرَّرات دون استحضار الجدوى الاجتماعية للمحتوى؛ أي استجابة المحاور والمباحث العلمية المُقرَّرة لحاجة المجتمع، وإسهامها في زيادة منسوب القدرة الإدماجية للمنهاج، بتأهيل الكفاءات الفاعلة في مختلف مجالات المجتمع: العلمية، والتربوية، والتعليمية، والمهنية... .

إنَّ "حاجات الأُمَّة والمجتمع عبارة عن سؤال يتعيَّن وجوباً على مناهج الدراسات الإسلامية الإجابة عنه من خلال المضامين المُدرَّسة، والمناهج المُوجَّهة، والتطبيقات المعتمدة."(١) وكلما كانت قضايا المجتمع وحاجاته حاضرةً في توطين الوحدات والمحاور الدراسية، وفَّرت سنداً اجتماعياً داعماً للمنهاج، يضمن الجدوى والجودة في ذاته ومخرجاته.

وبالرجوع إلى برنامج التكوين ووحداته، فإنَّنا نَلحظ اهتماماً مقبولاً بقضايا المجتمع وحاجاته، ويظهر ذلك في غناه بالوحدات التعليمية التي ترتبط بالمجال الاجتماعي، ويُمكِن تصنيفها بناءً على معيار الوظيفة الاجتماعية إلى أربعة مجالات:

---

(١) رفيع، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٥) من هذا الكتاب.

المجال الأول: وحدات في فروع علم الاجتماع وقضاياه:

يتحدَّد هذا المجال بمجموعة من الوحدات ذات الطبيعة المعرفية الاجتماعية من حيث اختصاصها بأحد فروع علم الاجتماع، مثل: مدخل إلى علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع الأُسري. وكذلك بعض الوحدات التي اختصَّت بدراسة بعض القضايا الاجتماعية وَفق رؤية إسلامية على غرار الوحدات الآتية: أصول التربية، والدعوة والإعلام، والحركات الإصلاحية. وفي ما يأتي بيان لأهم محاور هذه الوحدات:

- **وحدة مدخل إلى العلوم الإنسانية:** تهدف هذه الوحدة إلى مُدارَسة قضايا تأصيل المنهج الإسلامي في الدراسات الاجتماعية والنفسية انطلاقاً من المصادر الإسلامية. وقد اختصَّ القسم الأول منها بدراسة "مدخل إلى علم الاجتماع"، وتفرَّعت منه محاور حدَّدت مفهوم "علم الاجتماع"، وتاريخه، ونظرياته، ومناهجه، وروّاده، والرؤية الإسلامية في تأصيل القضايا الاجتماعية وتوجيهها.(1)
- **وحدة علم النفس الاجتماعي:** تندرج ضمن هذه الوحدة مباحث مُتعلِّقة بتعريف علم النفس الاجتماعي، وسياق نشأته، ومناهجه، ومدارسه، وقضايا التأصيل الشرعي لهذا العلم من القرآن والسُّنة، واختصَّ بعضها بنماذج إسلامية لأعلام مدرسة علم النفس الاجتماعي، مثل: ابن خلدون، والغزالي، والمربي المحاسبي.(2)
- **وحدة علم الاجتماع الأُسري:** تشمل محاور هذه الوحدة تعريف علم الاجتماع الأُسري، وبيان موضوعه، ومدارسه، واتجاهاته، وتحديد مفهوم "الأُسرة"، وخصائصها، وأنماطها من منظور سوسيولوجي، فضلاً عن إقرار بعض قضايا الأُسرة وَفق مقاربة اجتماعية، منها: الزواج من منظور علم الاجتماع، وأسباب التفكُّك الأُسري ومظاهره، ونظام القرابة والأُسرة، ثمَّ تطبيقات علم الاجتماع

---

(1) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٢، وحدة: مدخل إلى العلوم الإسلامية، الرقم التسلسلي ١٣، ص٥٦.

(2) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، مسار التكوين ٣: الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية، الفصل ٥، وحدة: علم النفس الاجتماعي، الرقم التسلسلي ٢٨، ص١٨٣.

الأُسري في المجتمع الإسلامي.[1]

- **وحدة الدعوة والإعلام:** تهدف هذه الوحدة إلىٰ إكساب الطالب معارفَ ضروريةً عن فقه الدعوة ومناهجها. وكذلك الإعلام بوصفه أهمَّ وسائل الدعوة في العصر الحديث. وقد توزَّعت محاورها علىٰ قضايا تهمُّ فقه الدعوة من حيث: المفهوم، والأحكام، والضوابط، والمقاصد، والمناهج؛ وقضايا أُخرىٰ تناولت مسألة تجديد الدعوة، ووظيفة الإعلام الإسلامي.[2]
- **وحدة أصول التربية ومناهجها:** ينسلُّ من هذه الوحدة مباحث علمية ومنهجية واصطلاحية، مثل: مفهوم التربية، وأصولها، ومناهجها، وخصائصها، وأهدافها، ومصادرها، وأعلامها. وكذلك أزمة التربية المعاصرة من حيث: أسبابها، ومظاهرها، وسُبل تجاوزها من وجهة نظر إسلامية.[3]
- **وحدة الفكر الإسلامي المعاصر والدولة المدنية:** تنتظم هذه الوحدة محاور تجمعها قضية "الدولة الحديثة" من قبيل: علاقة الدين بالسياسة، والدولة المدنية، وفلسفة السلطة السياسية، وطبيعة السلطة التشريعية، ودور الأُمَّة (الشَّعْب) في تحديد طبيعة الدولة، ونمط الحكم، ومصادر التشريع في الواقع المعاصر، والشورىٰ، والديمقراطية... كل ذلك بمنهج مقارن بين المنظورين: العلماني، والإسلامي.[4]
- **وحدة القواعد الحضارية:** تهدف هذه الوحدة إلىٰ تنمية وعي الطالب بأهمية القواعد الحضارية، وإطلاعه علىٰ نماذج منها. وقد جمعت محاور عُنِيت –بعد تحديد

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، مسار التكوين ٣: الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية، مرجع سابق، الفصل ٥، وحدة: علم الاجتماع الأسري، الرقم التسلسلي ٣٢، ص١٩٥.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، مسار التكوين ٣: الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية، مرجع سابق، وحدة: فقه الدعوة والإعلام، الرقم التسلسلي ٣١، ص١٩٢.

(٣) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، مسار التكوين ٣: الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية، الفصل ٦، وحدة: أصول التربية ومناهجها، الرقم التسلسلي ٣٦، ص١٩٢.

(٤) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، مسار التكوين ٣: الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية، مرجع سابق، وحدة: الفكر الإسلامي المعاصر والدولة المدنية، الرقم التسلسلي ٣٤، ص٢٠٢.

مفهوم "الحضارة"- ببيان أُسس بناء الحضارات، ومنظومة القيم المرجعية، وأهمية العقيدة التوحيدية في بناء فلسفة الحضارة، وتقديم نماذج من الاجتهادات في تقنين البناء الحضاري (مثل: ابن خلدون، ومالك بن نبي)، والوقوف على مقاصد البناء الحضارية، والسنن الكونية والاجتماعية.(1)

- ملاحظات على وحدات المجال الأول:

إنَّ الناظر في مجموع وحدات المجال الأول تستوقفه ملاحظات جوهرية، منها:

- إلزام طلبة الدراسات الإسلامية كافةً بدراسة وحدة "مدخل إلى علم الاجتماع"، بناءً على إقرار هذه الوحدة في مسلك الجذع المشترك المُوحَّد وطنياً؛ وهي الوحدة الوحيدة التي اهتمَّت بالمجال الاجتماعي في هذا المسلك. وبالمقابل، أتاح البرنامج إمكانية التوسُّع في المجال الاجتماعي في بعض المسارات التخصُّصية. ويُمكِن تفسير ذلك بجنوح جهود توطين الوحدات إلى احترام مبدأ التخصُّص، وعدم التفريع في العلوم الإنسانية في مسالك التكوين الشرعي، ما عدا بعض المباحث الخادمة للتخصُّص الشرعي.
- أغلب الوحدات المذكورة آنفاً تنتمي إلى مسلك مُتخصِّص، هو مسار "الفكر والعلوم الاجتماعية"؛(2) إذ اختصَّ هذا الأخير بمجموع فريد من القضايا والمباحث ذات الطبيعة الاجتماعية.
- أغلب الوحدات التي اهتمَّت محاورها بفروع علم الاجتماع وقضاياه تمَّ ترسيمها برؤية إسلامية؛ بُغْيَةَ تأصيل هذه العلوم وتوجيهها، خدمةً للتخصُّص الشرعي.

على الرغم من اختلاف مسارات التخصُّص، فإنَّ الاشتراك حاصل في بعض وحداتها، مثل: التقارب بين مسلك "الفكر الإسلامي والعقيدة" في كلية الآداب بالرباط، ومسلك "الفكر الإسلامي والعلوم الاجتماعية" في كلية الآداب فاس سايس في وحدة الحضارة الإسلامية.(3)

---

(1) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، ظهر المهراز (فاس)، مسار التكوين ٢: الفكر الإسلامي والعقيدة، الفصل ٦، وحدة: قواعد حضارية، الرقم التسلسلي٣٥، ص٢٢٩.

(2) أُقِرَّ هذا المسلك المُتخصِّص في مؤسسة جامعية واحدة فقط، هي كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس.

(3) يوجد اختلاف في عناوين الوحدتين، وهو اختلاف شكلي لا يلغي التقارب الكبير بينهما من حيث المحاور المُندرِجة تحتهما.

المجال الثاني: وحدات فقه الأُسرة:

هو مجال ناظم لمجموعة من الوحدات ذات الصلة بفقه الأُسرة وقضاياه؛ من: زواج، وطلاق، وأهلية، ونيابة شرعية، وأحكام ميراث. وفي ما يأتي بيان لأهم محاور هذه الوحدات:

- **وحدة الزواج والطلاق:** يتضمَّن برنامج هذه الوحدة محاورَ فقهيةً مُتعلِّقةً بأحكام الزواج والطلاق، بدءاً بمُقدِّمات الزواج وأركانه وشروطه وآثاره، ومروراً بأحكام الطلاق وأنواعه، وانتهاءً بآثار انحلال العلاقة الزوجية.(١)

- **وحدة الولادة والأهلية والنيابة الشرعية:** يتكوَّن برنامج هذه الوحدة من قسمين، اختصَّ أولهما بالولادة ونتائجها من حيث: أحكام البنوَّة الشرعية وآثارها، وأحكام النسب والنفقة والحضانة؛ في حين اختصَّ القسم الثاني بأحكام الأهلية من حيث: أنواعها، وأسباب سقوطها، وصلاحيات النائب الشرعي، والرقابة عليه.(٢)

- **وحدة المواريث والوصايا:** تعرض هذه الوحدة محاورَ منتظمةً في شَقَّين؛ الأول: نظري يُعْنىٰ بأحكام التركة والحقوق المُتعلِّقة بها، وأنواع الورثة وحقوقهم، وأنواع الوصايا. والثاني: عملي (تطبيقي) يُعْنىٰ بكيفية تأصيل الفرائض، وحلِّها، وكيفية استخراج الوصايا منها.(٣)

- **وحدة فقه الأُسرة:** تهدف هذه الوحدة إلىٰ تمكين الطالب من أحكام الأُسرة استناداً إلىٰ المذاهب الأربعة، ودراسة مُدوَّنة الأُسرة في المغرب، وعمل مقارنة بينهما. وقد توزَّعت محاورها علىٰ مباحث عِدَّة، أهمها: أركان الزواج والطلاق وأحكامهما، وما يترتَّب عليهما من حقوق وآثار، وبعض النوازل الفقهية والقانونية في فقه الأُسرة.(٤)

---

(١) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، الفصل ٣، وحدة: الزواج والطلاق، الرقم التسلسلي ١٥، ص٥٦.

(٢) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، وحدة: الولادة والأهلية والنيابة الشرعية، الرقم التسلسلي١٦، ص٥٩.

(٣) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسار التكوين ١: الدراسات الشرعية، الفصل ٦، وحدة: المواريث والوصايا، الرقم التسلسلي ٣٣، ص١١٠.

(٤) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط (أكدال)، مسار التكوين ٢: الفقه وأصوله، الفصل ٥، وحدة: فقه الأسرة، الرقم التسلسلي ٣١، ص١٥٣.

- **وحدة فقه المناكحات**: تندرج ضمن برنامج هذه الوحدة محاور في أحكام فقه الأُسرة، مُقسَّمة إلى أربعة أبواب. وقد عُنِي الباب الأول والباب الثاني بأحكام النكاح والطلاق -على التوالي- من حيث: التعريف، والأركان، والشروط، والأنواع؛ في حين اختصَّ الباب الثالث والباب الرابع بآثار الطلاق، وبخاصة ما تعلَّق منها بالعِدَّة والنفقة من حيث: الأحكام، والشروط.(١)

- **ملاحظات على وحدات المجال الثاني:**

- نيل فقه الأُسرة اهتماماً ملحوظاً في مختلف مسارات التخصُّص، مع اختلاف في التناول؛ منهجاً، وكَمّاً، وكيفاً؛ نظراً إلى أهميته في البناء الاجتماعي من منظور إسلامي. فصلاح المجتمع محكوم بصلاح الأُسرة المشروط بموافقة تدبير شؤونها لأحكام الشرع.

- جنوح مسالك التكوين الشرعي في كليات الشريعة إلى التفصيل والتفريع في أحكام فقه الأُسرة؛ إذ اختصَّت كل وحدة بمبحث فقهي خاص، مثل: الزواج والطلاق، والولادة والأهلية والنيابة الشرعية، والمواريث والوصايا؛ في حين امتازت مسالك التكوين في الدراسات الإسلامية بنهج إجمالي، قوامه تجميع مختلف مباحث أحكام الأُسرة في وحدة واحدة ضمن مُسمّى فقه الأُسرة أو الاقتصار على أحكام الزواج والطلاق وتجميعها في وحدة خاصة تُسمّى المناكحات.

ويُمكِن تفسير هذا الاختلاف بأمرين؛ الأول: الاهتمام غالباً بالمعاملات الفقهية في برامج كليات الشريعة، وذلك باعتماد منهج مقارن بين المذاهب الفقهية أو بينها وبين القانون المغربي. والثاني: تشعُّب اهتمام مسالك الدراسات الإسلامية بفروع المعرفة الإسلامية، بحيث يندرج في برامجها -فضلاً عن فقه المعاملات- فقه العبادات، والأدب الإسلامي، والعلوم الإنسانية، ومباحث الفكر الإسلامي.

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، ظهر المهراز (فاس)، مسار التكوين ١: الفقه وأصوله، الفصل ٥، وحدة: فقه المناكحات، الرقم التسلسلي ٢٧، ص١٤٦.

المجال الثالث: وحدات فقه المعاملات المالية:

هو مجال ناظم لوحدات مُتخصِّصة في العقود العوضية والتبرعية؛ فقهاً، وقانوناً. وهذه أهمها:

- **وحدة فقه المعاملات المالية:** تهتم هذه الوحدة بالمعاملات المالية من حيث: تعريفها، وأُسسها، وضوابطها العامة، وبيان أنواعها، وأحكام كل نوع. وقد اختصَّ جزء منها بالعقود العوضية، مثل: البيع، والإجارة، والشركة؛ في حين اختصَّ جزء آخر بدراسة نموذجين لعقود التبرع، هما: الهبة، والوقف.[1]
- **وحدة فقه المعاوضات:** يتضمَّن برنامج هذه الوحدة محاورَ شملت الأحكام العامة للبيوع، ودراسة نماذج منها، مثل: السَّلَم، والاستصناع، والمزارعة، والمغارسة، والمساقاة.[2]
- **وحدة فقه التبرعات:** يتضمَّن برنامج هذه الوحدة نماذجَ لبعض عقود التبرعات، مثل: الهبة، والصدقة، والوقف، والوصية، والعاريَّة، والوديعة، والقرض.[3]
- **وحدة العقود المُسمّاة:** يتألَّف برنامج هذه الوحدة من قسمين رئيسين، اختصَّ أولهما بالعقود التي ترد على الملكية، وأُفرِد فيه عقد البيع مُفصَّلاً -بوصفه أصلاً لها- ببيان أركانه، وشروطه، والتزامات كلٍّ من البائع والمشتري، وأحكام بعض البيوعات الخاصة: بيع العقار في طور الإنجاز، والإيجار المفضي إلى تملُّك العقار، وبيع العقار في إطار الملكية المشتركة. وتفرَّد القسم الثاني بأحكام العقود التي ترد على منفعة الأشياء، وأُفرِد جزء منه لدراسة أركان عقد الكراء وشروطه، والتزامات المكري والمكتري، وأُفرِد جزء آخر للأكرية الفلاحية.[4]

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، ظهر المهراز (فاس)، مسار التكوين ١: الفقه وأصوله، الفصل ٦، وحدة: فقه المعاملات، الرقم التسلسلي ٣٣، ص١٧٢.

(٢) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: فقه المعاوضات، الرقم التسلسلي٢١، ص٧٤.

(٣) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، وحدة: فقه المعاوضات، الرقم التسلسلي ٢٢، ص٧٧.

(٤) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسلك الجذع المشترك، مرجع سابق، وحدة: العقود المسماة، الرقم التسلسلي ١٩، ص٦٨.

- **ملاحظات على وحدات المجال الثالث:**

- نيل فقه المعاملات سهماً وافراً في البرامج والمُقرَّرات، مع التمايز بين المسالك والتخصُّصات في منهج توطين محاور الوحدات وقضاياها. وهو اهتمام يُجلِّي أهمية فقه المعاملات المالية في ضبط النظام الاجتماعي الإسلامي، وتنظيم المعاملات الاجتماعية الخاصة بالأموال والملكية.

- تميُّز برامج مسالك الدراسات الإسلامية بمنهج الإجمال في إقرار مباحث المعاملات المالية، وذلك بتخصيص وحدة خاصة شاملة لأهم المعاملات العوضية والتبرعية، خلافاً لبرامج التكوين في كليات الشريعة التي امتازت بمنهج التفصيل؛ إذ تعدَّدت الوحدات التعليمية التي عُنِيت بهذا المجال، مثل: وحدة العقود العوضية، ووحدة العقود التبرعية، ووحدة العقود المُسمّاة.

- إقرار برامج كليات الشريعة وحداتِ المعاملات المالية في مسار الجذع المشترك وطنياً، وهو اختيار يسمح بتدريسها لجميع الطلبة الوافدين على مسالك التكوين الشرعي، في حين انتظمت أغلب الوحدات الخاصة بفقه المعاملات المالية في بعض مسارات التخصُّص في الفقه والأصول أو الفقه والحديث... بنوع من التفصيل، تناغماً مع طبيعة التكوين التخصُّصي لهذه المسالك.

المجال الرابع: وحدات التأهيل والإدماج في الوظائف الاجتماعية:

ينتظم هذا المجال وحدات وظيفية قصدها الإسهام في تأهيل الطالب وإعداده لتولّي الوظائف الاجتماعية، والقضائية، والتربوية، والعلمية، والتعليمية، والمهنية بعد التخرُّج. وهذه بعضها:

- **وحدة فقه التوثيق والنظام القضائي المغربي**: تهدف هذه الوحدة إلى تمكين الطالب من تعرُّف مواد القانون المغربي في مجال التوثيق ومهنه، والنظام القضائي المغربي، ومقارنة المجال القانوني بالمجال الفقهي الشرعي. وقد اندرجت ضمنها محاور تُعْنى بتعريف التوثيق ومجالاته وأنواعه، والمهن القانونية والقضائية، وأهم الأحكام والمقتضيات الشرعية والقانونية للالتزامات والعقود.(١)

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، الرباط (أكدال)، مسار التكوين ٢: الفقه وأصوله، الفصل ٥، وحدة: فقه الأسرة، الرقم التسلسلي ٣١، ص١٥٣.

- **وحدة علم التوثيق**: انتظمت مباحث هذه الوحدة في مدخل ومحورين، اختصَّ الأول منهما بقضايا نظرية لها تعلُّق بمفهوم "التوثيق"، ومجاله، ومُكوِّناته، وحجيته، والحاجة إليه في حفظ الحقوق، وآداب المُوثِّق، وشروطه، وصيغ التأليف في علم الوثائق وأشكاله. أمّا المحور التطبيقي فقد عُنِي بشرح مقتضيات بعض العقود الفقهية، وإقرار أنشطة تعليمية للتدرُّب على تحرير نماذج من عقود الأحوال الشخصية، وعقود البيوع والمعاوضات.(١)

- **وحدة فن الخطابة**: تهدف هذه الوحدة إلى إعداد الطالب للإحاطة بمُقوِّمات الخطابة وما يتعلَّق بها من مهارات. وقد اشتملت على قسمين؛ نظري: تناول مفهوم "الخطابة"، وأركانها، وتاريخها، ومجالات المتن الخطابي، والحُجج الإقناعية في المتن الخطابي، والأسلوب الخطابي وأهميته في الاقناع. وتطبيقي: اختصَّ بمهارات إعداد خطبة أو درس، والتدريب على كيفية الإلقاء، وطرائق التواصل المعاصرة : الوسائط السمعية، والبصرية، والخطاب الديني.(٢)

- **وحدات القانون الخاص والمساطر القانونية في كليات الشريعة**: يتضمَّن مسار القضاء والتوثيق في كلية الشريعة جملةً من وحدات فروع القانون الخاص؛ لجعل الطالب أهلاً لممارسة المهن القضائية والقانونية أو استكمال التكوين التخصُّصي في مسارات التخصُّص في سلك الدكتوراه والماجستير. ومن بين هذه الوحدات: القانون التجاري، والقانون الاجتماعي، والقانون الإداري، إضافةً إلى المسطرة الجنائية، والمسطرة المدنية.(٣)

بعد عرضٍ لأهم الوحدات القاصدة تأهيل مخرجات التكوين، يحق لنا أنْ نتساءل: ما مدى استجابة الوحدات لهذا المقصد وتلكم الوظيفة؟ ولا يتعيَّن علينا التماس جواب لهذا

---

(١) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، ظهر المهراز (فاس)، مسار التكوين ١: الفقه وأصوله، الفصل ٥، وحدة: علم التوثيق، الرقم التسلسلي ٣١، ص١٦٤.

(٢) الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية، ظهر المهراز (فاس)، مرجع سابق، مسار التكوين ٢: الفكر الإسلامي والعقيدة، الفصل ٦، وحدة: علم التوثيق، الرقم التسلسلي ٣٦، ص٢٣٢.

(٣) الملف الوصفي لكلية الشريعة، مسار التخصُّص ٢: القضاء والتوثيق، الفصل ٥ و٦، ص٧٤-١٢٥-١٥٢.

السؤال في عناوين الوحدات المُقرَّرة فحسب، بقَدر الحاجة القائمة إلى دراسة منافذ التكوين الشرعي الجامعي، واستطلاع واقع الإدماج المهني، وتقدير درجة القدرة الإدماجية لهذه المناهج بأبحاث ميدانية.

وبالرجوع إلى الوثائق التربوية الرسمية، فإنَّنا نجدها قد خطَّت رؤيةً عامةً لمنافذ التكوين الشرعي؛ إذ أشار الملف الوصفي لكليات الشريعة إلى الآفاق المهنية لمخرجات التكوين، التي شملت ما يأتي: "وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ووزارة العدل، ووزارة الجالية، ووزارة الثقافة، ومراكز تكوين الأساتذة، والمحافظة العقارية، والتوثيق العدلي والعصري، والمؤسسات: العمومية، وشبه العمومية، والخاصة."[1]

وغير بعيد عن ذلك، نجد التنصيص على آفاق الإدماج المهني لمسالك الدراسات الإسلامية، مُمثَّلةً في الآتي: "وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي-وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-وزارة العدل-وزارة الجالية-وزارة الثقافة-مراكز تكوين الأساتذة-المحافظة العقارية-التوثيق العدلي والعصري، المؤسسات: العمومية، وشبه العمومية، والخاصة."[2]

وإذا كان ما تقدَّم يُعبِّر عن جهد في التخطيط لمنافذ التكوين في مجالات اجتماعية عِدَّة، فإنَّ تمثيل الوحدات التعليمية ذات الطابع التأهيلي والمهني لم يشمل مختلف هذه المجالات؛ ما يُظهِر التمايز بين الأهداف المنشودة والوحدات التعليمية المُقرَّرة في البرامج.

وقد أرجع مصطفى صادقي ضعْف القدرة الإدماجية لمخرجات المناهج إلى عدم تحيين المعارف التي يدرسها الطالب في مختلف الوحدات التعليمية، وعدم "ربطها بمشكلات العصر؛ لإقدار الطالب على القيام بمختلف المهام العلمية النظرية والتطبيقية المُرتبِطة بمجالات تخصُّصه: التأليف، والتحقيق، والمناظرة، والتعليم، والتطبيق للفقه العملي؛ الفرائض والوثائق والمعاملات المالية...."[3]

---

(١) ديباجة الملف الوصفي لكلية الشريعة، مرجع سابق، ص٧.

(٢) ديباجة الملف الوصفي لشعب الدراسات الإسلامية، الرباط (أكدال)، مرجع سابق، ص١٠.

(٣) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

وعزا عمر كاسولي قصور مخرجات التكوين عن ممارسة الوظائف الاجتماعية إلى "ضعْف امتلاك جامعاتنا في العالَم العربي والإسلامي لرؤية كلية مُنسجِمة مع الرؤية الإسلامية للمعارف والعلوم، تضبط بناء المُقرَّرات الجامعية واختيار مضامينها، يتمُّ بموجبها تأهيل الطالب المُتخصِّص في العلوم الإسلامية لممارسة مختلف الوظائف الدينية والعلمية والاجتماعية والتربوية، بحيث يكون لكل طالب تخصُّص أصلي في أحد العلوم الإسلامية، وتخصُّص فرعي في أحد التخصُّصات في العلوم الإنسانية أو النفسية والاجتماعية... ."[1]

ومما تقدَّم من تعليلات وتفسيرات يُظهِر الارتباطَ البَيِّنَ بين وظيفية المعارف والمهارات المُوطَّنة في البرامج والمُقرَّرات، وتأهيل مخرجات المناهج لمباشرة الوظائف الاجتماعية؛ لأنَّ الاقتدار على ممارسة هذه الوظائف مشروط بامتلاك معارف وقدرات يتعلَّمها الطالب، ويتدرَّب عليها ابتداءً في محافل التدريس.

واستئناساً بالتشخيص الميداني، فقد أظهرت دراسة ميدانية رامت استطلاع آراء عيِّنة من الأساتذة والطلبة بخصوص القدرة الإدماجية لمناهج التعليم الشرعي قصورَ المنهج عن تخريج الكفاءات القادرة على الوفاء بمطالب المجتمع في أبعادها الدينية والتربوية والتعليمية؛ إذ أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضعْف إسهام المحتوى في تأهيل الطالب لممارسة الوظائف الدينية والتربوية والاجتماعية بحسب آراء ٥٩% من الطلبة، و٥٠% من الأساتذة.[2]

ولا يُمكِن الاقتصار في تفسير هذه النتائج على إشكال وظيفية المعرفة؛ لارتباطه بإشكالات وعوائق تربوية وتنظيمية ومنهجية أُخرى، منها:

- عدم إشراك القيِّمين على الشأن التعليمي والديني والاجتماعي في تحديد مواصفات المُتخرِّج من التخصُّصات الشرعية، وفي تحديد المهارات والقدرات التي يتعيَّن التركيز عليها؛ لتُسعِفه في ولوج هذه المجالات، والإسهام في تفعيلها وتطويرها.
- الفصل بين مسالك التكوين الجامعي ومسارات التكوين الوظيفي المهني، ولا سيما بعد اعتماد مسالك "الإجازة المهنية".

---

(١) كاسولي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٧٩) من هذا الكتاب.

(٢) محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١١٧.

- ضعْف الأنشطة التطبيقية والتدريبات الميدانية في الوحدات ذات البُعْد الوظيفي المهني، من قبيل: فقه الأُسرة، والتوثيق العدلي، والاقتصاد الإسلامي، والخطابة والإرشاد الديني، والمعاملات المالية، وفقه الأُسرة.

ثانياً: تقويم صيغ التدريس والتقويم

نهدف في هذا السياق إجراء نقد تقويمي لصيغ التدريس والتقويم بناءً على استقراء وتحليل لأهم الضوابط التنظيمية الضابطة للممارستين التدريسية والتقويمية؛ نظراً إلى أهميتهما في تحقيق الأهداف التربوية، ونقل المضامين المعرفية، وصقل المهارات المنهجية، وترسيخ القيم التربوية.

١ - نقد الصيغ العملية لتصريف مضامين المنهاج:

أ- الصيغ العامة لتدريس الوحدات:

يُقصَد بالصيغ العامة لتدريس الوحدات الصيغ العملية المعتمدة في تصريف مضامين المنهاج المنصوص عليها في الوثائق التربوية الرسمية المُنظِّمة لمسالك التكوين الجامعي عامةً، والشرعي منه بوجه خاص؛ فالناظر في هذه الوثائق تستوقفه -لا محالة- قواعد تنظيمية وإشارات منهجية تُمثِّل في مجموعها إطاراً مُوجِّهاً لتدريس الوحدات التعليمية.

وقد تضمَّن البند الأول من دفتر الضوابط البيداغوجية الخاصة بالوحدات تحديداً لمفهوم "الوحدة"، وتوجيهاً للصيغ العامة لتدريسها؛ إذ ورد فيه ما نصُّه:

"تُعَدُّ الوحدة المُكوِّنَ الأساسيَّ لنظام التكوين، وتتكوَّن من عنصر واحد، واستثناء من عنصرين متجانسين، ويُمكِن أنْ تُدرَّس بلغة واحدة أو أكثر.

- يُمكِن تدريس الوحدة على شكل من الأشكال التالية: دروس نظرية، أعمال توجيهية، أشغال تطبيقية، أنشطة تطبيقية على شكل عمل ميداني، مشروع أو تدريب.
- ويُمكِن تدريس جزء من الوحدة عن بُعْد، وَفق الإجراءات المُحدَّدة في الملف الوصفي للوحدة.
- تكون الأعمال التوجيهية إلزاميةً في الوحدات الأساسية."

والمُلاحَظ أنَّ هذا البند قد حسم الصيغ العامة لتدريس الوحدات في أربع صيغ، هي: الدروس النظرية، والأعمال التوجيهية،[1] والأشغــال التطبيقيــة، والأنشطــة التطبيقيــة في صورة العمل الميداني، والمشاريع العلمية أو التدريبات العملية. وهو تحديد يُحمَد له التنصيص على مبدأ التنويع في أشكال التدريس وصيغه العامة.

واللافت للنظر هو عدم تناسب عنوان الفقرة الآتية: "خصائص الوحدة وطرق تدريسها" مع ما اندرج تحته من تفاصيل؛ لانعدام الإشارة إلى طرائق التدريس. وتفسير ذلك مردُّه إلى عدم تمييز الوثائق الرسمية بين الطرائق والأساليب التعليمية من جهة، وبين الصيغ العامة الضابطة لتصريف مضامين المنهاج من جهة أُخرى.

فالدروس النظرية، والأشغال التطبيقية، ومشروع التدريب... كل ذلك لا يندرج ضمن ما يُصطلَح عليه تربوياً باسم طرائق التدريس، وإنَّما يحيل على الأشكال العامة المُوجِّهة لعمل المُدرِّس في تدبير الممارسة التعليمية في الفصول الدراسية. وقد يُستدرَك على ذلك بأنَّ دفتر الضوابط البيداغوجية هو وثيقة تنظيمية عامة للتدريس الجامعي بمختلف تخصُّصاته ومسالكه، وليس من شأنه التفصيل في الطرائق التعليمية وغيرها من الموضوعات التفصيلية.

والتسليم بهذا الاستدراك يستلزم وجود حسم لهذه المسألة في الملفات الوصفية لمسالك التخصُّصات الشرعية بوصفها وثيقةً إجرائيةً قصْدها تنزيل الضوابط البيداغوجية العامة. وبالرجوع إلى هذه الأخيرة، فإنَّنا لا نجد أثراً للتنصيص الصريح على الطرائق المُؤطِّرة لتدريس الوحدات التعليمية؛ إذ التزمت بحدود ما ورد في دفتر الضوابط البيداغوجية العامة، مع إضافةٍ شكلية وإجرائية بسيطة، تتعلَّق بتقييد كل صيغة بنسبة معينة من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدات، كما في الجدول الآتي:[2]

---

(١) وهي إلزامية في الوحدات الأساسية دون التكميلية (الأدواتية).

(٢) الملف الوصفي، شعبة الدراسات الإسلامية، جامعة محمد الخامس، الرباط (أكدال)، كلية الآداب، مرجع سابق، ص٣٣.

مُكوِّنات الوحدة	الغلاف الزمني						
	مجموع الغلاف الزمنى للوحدة	تقييم المعارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية (عمل ميدانى، تدريب،...)	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس
	(٤٨) ساعة	(٥) ساعات	–	–	–	(١٠) ساعات	(٣٣) ساعة
النسبة المئوية ٪	٪١٠٠	٪١٠	–	–	–	٪٢٠	٪٧٠

وإذا تقرَّر خلوُّ الوثائق التربوية الرسمية من بيان طرائق التدريس المُرتبِطة بصيغه العامة، فإنَّ ذلك سيدفع أعضاء هيئة التدريس إلى الاجتهاد في اختيار الأساليب والطرائق الكفيلة بتدبير الممارسة التعليمية في الدرس الشرعي. وفي ظلِّ غياب أيِّ تكوين أو توجيه للأساتذة في الخطوات العملية لبناء الدرس، فمن الطبيعي أنْ يتصدَّر العرض والإلقاء أساليب التدريس في محافل التدريس الشرعي.[1]

ويرى سعيد حليم أنَّ فُشُوَّ التلقين في الدرس الجامعي يرجع بالأساس إلى "ضعف انفتاح أطر التدريس على أنواع الطرق وأنسبها في التعليم الجامعي؛ نظراً لغياب أيِّ تكوين بيداغوجي أساسي أو مستمر لهيئة التدريس في هذا المجال."[2] يُعزِّز ذلك محورية التلقين في النظرية التربوية الإسلامية، ومركزية منهج السلف القائم على التحمُّل والأداء، الذي يكون فيه الشيخ (المُعلِّم) منبع العلم والمعرفة والإجازة في الرواية... والحرص على حفظ خصيصة الإسناد التي ميَّزت أُمَّة رسول الله ﷺ. وتأثُّراً بذلك، فإنَّ حصص الدرس أخذت طابع "دروس يكون المُدرِّس فيها هو المُتحمِّل جميع أعباء التدريس، فيحتكر الميدان لنفسه، ويكون بمثابة الراوي والموصِل للمعلومات التي يريد الإدلاء بها."[3]

---

(١) أظهرت دراسة ميدانية استهدفت آراء عيِّنة من الأساتذة والطلبة في التخصُّصات الشرعية أنَّ ٨٠٪ من الأساتذة و٧٥,٦٪ من الطلبة أكَّدوا أنَّ الأسلوب هو الأكثر شيوعاً في الدرس الشرعي الجامعي. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٠١.

(٢) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذا الكتاب.

(٣) صالح، عبد العزيز، وعبد المجيد، عبد العزيز. **التربية وطرق التدريس**، القاهرة: دار المعارف، ط١٦، ١٩٧٦م، ص٢٦٩.

وقد يُسوّغ غياب الطرائق الإبداعية في تدريس العلوم الإسلامية في التعليم العالي بانعدام الوسائل التعليمية المساعدة، وإشكالية الاكتظاظ، وهي مسوغات موضوعية لها نصيب من الوجاهة. بيد أنَّه "لا ينبغي أنْ تُقدَّم هذه الإشكالات على أنَّها العائق الوحيد للتجديد في طرق التدريس، بل نُؤكِّد على دور إشكالية التكوين التربوي للمُدرِّس في طرق ووسائل التدريس الجامعي."[1]

وبذلك، يُعْزىٰ شيوع الإلقاء أساساً إلى غياب التوجيه في ما يخصُّ الطرائق التعليمية الكفيلة بضمان حُسْن تصريف مضامين المنهاج، وضعْف انفتاح عدد كبير من الأساتذة على الطرائق والأساليب الخاصة بالتعليم العالي، وقلَّة الدراسات التربوية المُتَّصِلة بهذا الموضوع.

ب- أنشطة التطبيق في الوحدات التعليمية:

إنَّ الجمع بين المُدارَسة والممارسة هو من أجلِّ مُؤشِّرات جودة العملية التعليمية، وإنَّ الأنشطة التطبيقية هي من أهم الدعامات التعليمية المُعِينة على حُسْن الاكتساب. ومن محاسن التوجيه في دفتر الضوابط البيداغوجية تنصيصه على ضرورة تفعيل حصص التطبيق، مُميِّزاً بين الأنشطة التطبيقية والأشغال التطبيقية لكل وحدة تعليمية. ومن ذلك ما ورد في البندين (٣) و(٤) المُتعلِّقين بالضوابط المُنظِّمة للوحدات:[2]

البند (٣): "- تمتد الوحدة لفصل دراسي واحد، بغلاف زمني من (٤٠) إلى (٥٠) ساعة حضورياً من التدريس والتقييم.

- يتعيَّن أنْ يشتمل التدريس بالمسلك على أشغال تطبيقية، دون المشروع المُؤطِّر أو التدريس المهني، في حدود نسبة لا تقلُّ عن (٢٠) بالمائة من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدة التي تستلزم الأشغال التطبيقية."

البند (٤): "يستغرق نشاط تطبيقي معادل لوحدةٍ مدَّةً تتراوح بين (٨) و(١٥) يوم عمل. ويختلف النشاط التطبيقي عن الأشغال التطبيقية في كونه يُعَدُّ عملاً ميدانياً أو مشروعاً أو تدريباً."

---

(١) الصمدي، **البيداغوجيا الجامعية للدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٥.

(٢) دفتر الضوابط البيداغوجية، مرجع سابق، ص٧.

وبناءً علىٰ ما ورد في البندين السابقين (٣، و٤)، يُمكِن استنتاج ما يأتي:

- تخصيص ما نسبته ٢٠٪ لحصص التطبيق من مجموع الغلاف الزمني لكل وحدة تعليمية، وهي نسبة مُميَّزة قياساً علىٰ مجموع الصيغ العامة الضابطة لتدريس الوحدات.

- تمييز البند (٤) من دفتر الضوابط البيداغوجية الخاصة بالوحدات بين الأنشطة التطبيقية والأشغال التطبيقية، وتمثيل هذه الأخيرة بصور، منها: العمل الميداني، والمشروع، والتدريب الذي يُنجِزه الطالب في سيرورة تدريس الوحدة.

ولنا أنْ نتساءل في هذا السياق عن مدىٰ مواءمة برامج الوحدات التعليمية لما تقرَّر في الوثائق التربوية بخصوص التطبيقات العملية، ومدىٰ خدمتها للتوجيهات التربوية الرسمية المُتَّصِلة بالجانب التطبيقي في برامج التكوين.

إنَّ النظر الفاحص في برامج التكوين، سواء في الجذع المشترك أو في مسارات التخصُّص، يُؤكِّد تخصيص جزء لا يستهان به من الغلاف الزمني لحصص التطبيق، ولا سيما في بعض الوحدات الرئيسة، نذكر منها علىٰ سبيل التمثيل لا الحصر:

- **وحدة علوم القرآن**: خصَّصت الوحدة نحو نصف الغلاف الزمني للأشغال التطبيقية في مباحث رئيسة للوحدة: سبب النزول، والمكي والمدني، والمحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، ...، وحصصاً تطبيقيةً أُخرىٰ لتفسير أجزاء من القرآن.(١)

- **وحدة علوم الحديث**: استغرقت أنشطة التطبيق في هذه الوحدة نحو ثلث الغلاف الزمني (١٥ ساعة)، مُوزَّعاً علىٰ تطبيقات في مباحث رئيسة: أسباب الورود، وغريب الحديث، والناسخ والمنسوخ، ومختلف الحديث، ...، وأُخرىٰ خاصة بشرح النصوص الحديثية.(٢)

---

(١) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: علوم القرآن، الرقم التسلسلي ١، ص١٩.

(٢) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: علوم الحديث، الرقم التسلسلي ٢، ص٢٢.

- **وحدة الصرف والنحو**: شغل الجانب التطبيقي لهذه الوحدة حيِّزاً زمنياً يعادل (٦) ساعات من مجموع الغلاف الزمني، خُصِّصت لتطبيقات في قواعد النحو والصرف.[(١)]
- **وحدات أصول الفقه**: حظيت أنشطة التطبيق في هذه الوحدة بـ (٦) ساعات، وُزِّعت على مباحث الدرس الأصولي.[(٢)]
- **وحدة التفسير**: خُصِّصت (٣) حصص (٩ ساعات) من هذه الوحدة لنصوص تطبيقية في علوم التفسير.[(٣)]
- **وحدة فقه الحديث**: حظيت حصص التطبيق بحيِّز زمني يعادل ثلث الزمن التعليمي العام للوحدة (١٥ ساعة)، خُصِّص أغلبه لنصوص تطبيقية في أحاديث الأحكام.[(٤)]

وتأسيساً على ما سبق من أمثلة، يُمكِن استنتاج ما يأتي:

- نيل الأنشطة التطبيقية تقديراً مُعتبَراً في برامج الوحدات التعليمية الأساسية، يُؤكِّده الحيِّز الزمني المُخصَّص لها الذي يتراوح بين الثلث والنصف من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدات.
- الزمن التعليمي الذي تشغله حصص التطبيق يتجاوز -في الغالب الأعم- النسبة المُقرَّرة في الوثائق الرسمية، التي حُدِّدت بنحو ٢٠٪ من مجموع الغلاف الزمني للوحدة؛ ما يُظهِر عدم التلاؤم بين الضوابط التربوية والتنظيمية الرسمية، والنهج المعتمد في التوزيع الزمني لمحاور الوحدات التعليمية.

---

(١) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ١، وحدة: الصرف والنحو، الرقم التسلسلي ٥، ص٣١.

(٢) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٣، وحدة: أصول الفقه، الرقم التسلسلي ١٧، ص٦٩.

(٣) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: التفسير، الرقم التسلسلي ٢١، ص٨٢.

(٤) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: فقه الحديث، الرقم التسلسلي ٢٢، ص٨٥.

وإذا كان ما تقدَّم من أمثلة يُؤكِّد حظوة الأنشطة التطبيقية في برامج الوحدات التعليمية تخطيطاً، فإنَّ ذلك لا يعني بالضرورة أنْ تنال الاهتمام نفسه في واقع الممارسة التعليمية للدرس الشرعي الجامعي؛ نظراً إلى التمايز المحتمل بين ما هو واقع وما هو مُتوقَّع.

فقد أظهرت نتائج دراسة ميدانية، هدفت إلى استطلاع آراء عيِّنة من أساتذة التخصُّصات الشرعية وطلبتها في الجامعة المغربية بخصوص درجة حضور الأنشطة التطبيقية، ضعْفَ الجمع بين الأساليب النظرية والتطبيقية في التدريس بحسب آراء ٨١٪ من الطلبة، و٦٥٪ من الأساتذة.[1]

واستئناساً بنتائج هذه الدراسة، يظهر الاختلاف البَيِّن بين المُقرَّر نظرياً وما هو واقع عملياً من حيث الاهتمام بالجانب التطبيقي في الدرس الشرعي الجامعي. ويُمكِن تفسير ذلك بما يأتي:

- غياب دليل بيداغوجي مُنظِّم للأنشطة التطبيقية من حيث: الأنواع، والمهارات المُستهدَفة، والصيغ التربوية الكفيلة بتحقيق أهدافها، باستثناء بعض الإشارات الواردة في دفتر الضوابط البيداغوجية والملفات الوصفية ذات الاعتماد.
- غياب التكوين التربوي لأعضاء هيئة التدريس في صيغ تفعيل حصص التطبيق، ومنهج استثمارها في تحقيق أهداف الوحدات التعليمية.
- تعدُّد واجهات التطبيق وتنوُّعها (أنشطة تطبيقية، وأشغال تطبيقية، وأعمال توجيهية) دون إيراد ضوابط تنظيمية أو منهجية تُجلِّي الفروق بينها، وتُحدِّد منهجية الاشتغال التربوي بكل نوع منها.
- أغلب ما يُدرَّس من معارف هو مُقدِّمات ومداخل لدراسة العلم؛ نظراً إلى ضيق زمن التعليم والتعلُّم. وهو أمر غير مُسعِف في إكساب الطالب المهارة اللازمة، وتمكينه من تطبيق التعلُّمات، وتحليلها، والتدرُّب على مختلف المهارات المُتَّصِلة بالعلوم.

---

(١) محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٠٤.

ت- في حُسْن تدبير زمن التعلُّم وكفايته:

تُطالِعُنا الوثائق التربوية الرسمية بإحصاءات رسمية تحدِّد بمقتضاها الغلاف الزمني لمجموع وحدات برنامج مسلك الإجازة (الليسانس) بـ (١٨٢٤) ساعة، مُوزَّعةً على (٦) فصول دراسية، بمعدلٍ يتراوح بين (٢٨٨) ساعة و(٣٣٦) ساعة لكل فصل، و(٤٨) ساعة لكل وحدة دراسية، كما في الجدول الآتي:

الفصل	عدد الوحدات	عدد الساعات
الأول	(٧) وحدات	(٣٣٦) ساعة (٤٨ ساعة لكل وحدة)
الثاني	(٧) وحدات	(٣٣٦) ساعة (٤٨ ساعة لكل وحدة)
الثالث	(٦) وحدات	(٢٨٨) ساعة (٤٨ ساعة لكل وحدة)
الرابع	(٦) وحدات	(٢٨٨) ساعة (٤٨ ساعة لكل وحدة)
الخامس	(٦) وحدات	(٢٨٨) ساعة (٤٨ ساعة لكل وحدة)
السادس	(٦) وحدات	(٢٨٨) ساعة (٤٨ ساعة لكل وحدة)
المجموع	**(٣٨) وحدة**	**(١٨٢٤) ساعة**

وعلى الرغم من وضوح التوزيع في تدبير الغلاف الزمني الإجمالي والزمن التعليمي الخاص بالوحدات التعليمية، فإنَّ الظاهر عدم كفايتهما لاستكمال برنامج التكوين ومباحث وحداته، ولا سيما إذا استحضرْنا تشعُّب الوحدات (٣٨ وحدة)، وتشعُّب مباحثها العلمية المُقرَّرة. ويُمكِن النظر في هذا الإشكال من زاويتين، تُمثِّل كلٌّ منهما مستوىً خاصاً للتحليل والتقويم والاستنتاج:

المستوى الأول: تناسب الغلاف الزمني وكفايته لشمول مجموع الأنشطة التعليمية:

أشرنا سابقاً إلى إمكانية التوسُّل بصيغ وأشكال مُتنوِّعة: دروس نظرية، وأعمال توجيهية، وأنشطة تطبيقية، ...؛ لتدريس الوحدات. ولمّا كان الزمن التعليمي الإجمالي للوحدة لا يتجاوز (٤٨) ساعة، بما في ذلك (٦) ساعات للتقويم الختامي، فإنَّه يُمكِن الجزم بعدم كفايته لاستكمال مختلف المجالات المُقرَّرة؛ من: دروس نظرية، وأعمال توجيهية، وأنشطة تطبيقية.

فتناوُل هذه المجالات بنوع من الشمول والتوازن مُتعذَّر واقعياً وتربوياً؛ ما دفع بعض المسالك في مسار التخصُّص إلى الاقتصار على مجالين رئيسين، مثل وحدة التفسير بمسار التخصُّص في كلية الشريعة-أكادير التي اقتصرت على الدروس النظرية والأشغال التطبيقية وَفقاً لما هو ظاهر في الجدول الآتي:[1]

طبيعة التدريس	الغلاف الزمني	النسبة
دروس نظريـــة	(٢٨) ساعة	٪٧٠
أعمـال توجيهية	------	-----
أشغـال تطبيقية	(١٢) ساعة	٪٣٠
نشاط آخر (عمل ميداني، مشروع،	------	------
عمل شخصي (تحديد النوعية)	عروض ومشاركة داخل الصف	------

فالاستغناء عن الأعمال التطبيقية والشخصية للطالب دليل على ضيق زمن التعلُّم وعدم اتِّساعه ليشملها ضمن الأنشطة العامة للدرس الشرعي المُقرَّرة في الضوابط التربوية العامة للتدريس بهذه المسالك.

المستوى الثاني: مراعاة الأولوية في توزيع الغلاف الزمني للوحدات على محاورها التفصيلية:

إنَّ ضيق الغلاف الزمني وعدم كفايته لاستكمال مباحث الوحدة التعليمية يوجِب الاحتكام إلى مبدأ الأولوية في توزيع الزمن على المحاور التفصيلية للوحدات التعليمية، بأنْ يُخصَّص الوقت الأوفر للمحاور التي تُمثِّل صُلْب العلم وعصبه. أمّا المحاور التي تبدو أشبه بمُقدِّمات تمهيدية أو مبادئ نظرية فحقها ألّا تأخذ من زمن التعلُّم إلّا الوقت اليسير.

والنظر الإجمالي إلى البرامج التفصيلية للوحدات، استناداً إلى هذا المبدأ، يُظهِر بعض الاختلالات في ضبط زمن التعلُّم، وهو ما يُؤثِّر حتماً في جودة التدريس وجدواه. ولتوضيح هذه الاختلالات، يُمكِن التمثيل على ذلك ببعض الأمثلة من البرامج التفصيلية لبعض الوحدات:

---

(١) الملف الوصفي لسلك الإجازة الأساسية، كلية الشريعة، أكادير، (٢٠١٤م)، مرجع سابق، ص٤٨.

- وحدة الجرح والتعديل:[1]

خُصِّص في هذه الوحدة (٦) ساعات للتعريف بعلم الجرح والتعديل وبيان نشأته، في حين أُسنِدت إلى محور شروط التعديل والتجريح (٣) ساعات فقط. والأَولى أنْ يحظى المحور الثاني بفسحة زمنية تعليمية تفوق ما خُصِّص من وقت لتعريف العلم؛ لأنَّ القصد الأصلي من دراسة مباحث هذا العلم هو اقتدار الطالب على امتلاك مبادئ نقد الرجال، وهو مُتوقِّف على ضبط الشروط أكثر من توقُّفه على حدِّ العلم في ميزان تكوين ملَكة النقد الحديثي.

- وحدة أصول الفقه:[2]

من مظاهر الخلل في التوزيع الزمني لمحاور هذه الوحدة تخصيص (١٥) ساعة لبعض مبادئ علم الأصول: تعريفه، وموضوعه، ونشأته، ومناهج التأليف فيه، في حين خُصِّصت (٩) ساعات فقط لدراسة مبحث الأدلة، ومثلها لدراسة الحكم الشرعي وأقسامه.

وهو توزيع فيه نوع من التعسُّف؛ لأنَّ المُقدِّمات التي شغلت ثلث الغلاف الزمني حقها أنْ تُحسَم في حصة أو حصتين على الأكثر، ويُمكِن أنْ تُسنَد بتكليفات أو أنشطة موازية لتعزيز مدارك الطلبة في ما يخصُّ هذه المبادئ والمُقدِّمات. وبالمقابل، يظهر أنَّ المباحث الصميمية (الأدلة، والأحكام) في علم أصول الفقه لم تأخذ حقها من الاهتمام، وهي عصب العلم المُحدِّدة لموضوعه.[3]

---

(١) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٣، وحدة: الجرح والتعديل، الرقم التسلسلي ١٦، ص٦٦.

(٢) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٣، وحدة: أصول الفقه، الرقم التسلسلي ١٧، ص٦٦.

(٣) الذي عليه جمهور الأصوليين أنَّ موضوع أصول الفقه هو الدليل الشرعي الكلي من حيث إثباته حكماً كلياً؛ لأنَّ موضوع كل علم هو الشيء الذي يبحث في ذلك العلم عن أحواله العارضة لذاته. ومباحث الأصوليين لا تخرج عن أحوال الأدلة الموصِلة إلى الأحكام الشرعية المبحوث عنها فيه، وأقسامها، واختلاف مراتبها، وكيفية استفادة الأحكام منها. انظر:

- إسماعيل، شعبان محمد. **أصول الفقه: تاريخه، ورجاله**، القاهرة: دار السلام؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، ط٢، (١٤٠١هـ/ ١٩٨١م)، ص١٧.

- **وحدة التفسير:**[1]

خُصِّص في هذه الوحدة (٩) ساعات للتعريف بالتفسير وبيان نشأته، في حين حاز محور "ضوابط التفسير المأثور وأعلامه" (٦) ساعات فقط، ومثلها لمحور "ضوابط التفسير بالرأي وأعلامه". وهي قسمة ضيزىٰ لم تحتكم إلىٰ معياري الأهمية والوظيفة في تقسيم زمن التعلُّم؛ لأنَّ استيعاب المُتعلِّم لضوابط التفسير بالمأثور أو الرأي وأعلامهما يحتاج إلىٰ وقت أطول مقارنةً بالوقت اليسير المُسعِف في مُدارَسة التعريف والنشأة، ولا سيما إذا استحضرْنا أهمية دَرْك المُتعلِّم لضوابط التفسير واتجاهاته وأعلامه في اكتساب أساسيات هذا العلم والتدرُّب عليها.

- **وحدة فقه الحديث:**[2]

خُصِّص في هذه الوحدة (٣) ساعات للتعريف بفقه الحديث، ومثلها لمُدارَسة قواعد فقه الحديث، وهو توزيع زمني يعادل (تعليماً) بين ضبط التعريف وضبط القواعد، وأنّىٰ يستويان!

- **وحدة الأدب الإسلامي:**[3]

توزَّع الزمن التعليمي لهذه الوحدة علىٰ النحو الآتي: (٩) ساعات للتعريف بالأدب إجمالاً، والأدب الإسلامي بوجه خاص، و(٣) ساعات فقط لمُدارَسة مجمل أجناس الأدب الإسلامي (الشعر، والقصة، والرواية، ...). وهو توزيع زمني فيه تعسُّف كبير في دراسة مباحث الأدب الإسلامي وأجناسه، التي حقها أنْ تحظىٰ بمجال زمني أوسع مقارنةً بالوقت المُخصَّص لتعريف الأدب.

---

(١) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: التفسير، الرقم التسلسلي٢١، ص٨٢.

(٢) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: فقه الحديث، الرقم التسلسلي٢٢، ص٨٥.

(٣) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: الأدب الإسلامي، الرقم التسلسلي ٢٥، ص٩٤.

- **وحدة المواريث:**[1]

جاء التوزيع الزمني لهذه الوحدة كالآتي: (٦) ساعات للتعريف بفقه الأُسرة وعلم الميراث ومبادئه، و(٣) ساعات فقط لدراسة أنواع الورثة وكيفية توريثهم. وهو تقسيم زمني يضرب مقاصد تدريس فقه المواريث في مقتل، ويتعارض تعارضاً صارخاً مع أهداف الوحدة التي تحدَّدت في ما نصُّه: "أنْ يحيط الطالب حفظاً وفهماً بأحكام فقه المواريث، ويتمكَّن من فهم مسائل المواريث والوصايا."[2]

فهل يُمكِن للطالب أنْ يدرس أحوال الورثة (فقهاً، وعملاً) في (٣) ساعات؟ هل يقتدر على حلِّ المسائل بعدها؟ إنَّ الجواب المنطقي عن ذلك هو بالنفي؛ لأنَّ هذه المباحث تستغرق وقتاً أطولَ ليستوعبها الطالب، ويَسْهُل عليه تطبيقها.

وبناءً على ما سبق من أمثلة ونماذج، فإنَّ المشترك في البرامج التفصيلية للوحدات المذكورة هو سوء تدبير زمن التعلُّم تخطيطاً؛ إذ تحوز فيها المُقدِّمات والتعريفات حيِّزاً زمنياً مُعتبَراً، في حين لم تحظَ المباحث الصميمية لوحدات العلم الشرعي بقَدر مناسب من زمن التعلُّم، يلائم أهميتها في دَرْك أساسات العلم وموضوعه.

ث- التكوين الشرعي الجامعي وفَتْق الملَكات العلمية والمنهجية:

إنَّ سداد التكوين الشرعي مشروط بالتركيز على إكساب طلبة العلم الملَكات العلمية والمنهجية، وتحقيق ذلك يفتقر إلى دعامات تربوية، أهمها: استخدام طرائق إبداعية في بناء التعلُّمات، وإسناد تدريس كل علم إلى أهله من ذوي الاختصاص، وكذا التناسب المعقول بين عدد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في هذه المسالك، وتوظيف موارد العصر الحديثة في الدرس الشرعي الأكاديمي المعاصر.

ومن شأن النظر التقويمي إلى مسالك التعليم الشرعي، استناداً إلى هذه المُؤشِّرات، أنْ يُقدِّم صورة موضوعية عن واقع الدرس الشرعي وإشكالاته التربوية والتعليمية؛ أملاً

---

(١) برنامج مسلك الجذع المشترك للدراسات الإسلامية، مرجع سابق، الفصل ٤، وحدة: المواريث، الرقم التسلسلي ٢٦، ص٩٧.

(٢) المرجع السابق، ص٩٤.

في استلال حلول مُمكِنة تُسهِم في تجويد التكوين ومخرجاته.

- التركيز على المهارات المنهجية في تدريس العلوم:

استناداً إلى مقتضيات الوثائق التربوية الرسمية للمسالك المعتمدة، فإنّنا نجد تنصيصاً صريحاً على استهداف مهارات منهجية منشودة تتجاوز حدَّ الحفظ والفهم، ومن ذلك ما نصَّ عليه الملف الوصفي لكلية الشريعة من استهداف لمهارات وقدرات، أهمها:

- الفهم السليم، والتحليل، والتعليل، والتدليل.
- الحوار، والمناظرة، والتواصل.
- التأطير، والإرشاد، والخطابة.
- فن التوثيق، وإبرام العقود، ومعالجة القضايا والنوازل الفقهية والقانونية.
- تطوير مهارات تحليل النصوص الفقهية والقانونية، والتعليق على النوازل والأحكام والقرارات القضائية.[١]

وعلى الرغم من تأكيد الملفات الوصفية أنَّ التركيز مُنْصَبٌّ على هذه المهارات وغيرها، فإنَّ أهم إشكالات التعليم الشرعي الجامعي تتمثَّل في عجزه عن بناء الذهنية العلمية القادرة على الفهم، والتطبيق، والتحليل، والاستنتاج، وغير ذلك من مهارات التفكير العليا.

"وبذلك تجد الطالب، وبعد حصوله على أعلى الشهادات الجامعية، غيرَ قادر على أنْ يستنبط حكماً من أحد مصادر التشريع، ولا قدرة له على الترجيح والنقد، ولا استطاعة له على الاجتهاد في إيجاد الأحكام للوقائع التي لا نصَّ فيها. فلرُبَّما وجدْتَ مَنْ تخرَّج في مؤسسات التعليم العتيق، وحصل على درجة العالمية، ولا تجد عنده في الغالب القدرة على الفهم والاستنباط والتحليل. أمّا النقد وطرح البديل، فلا تكاد تجد منها عند الطلبة لا نقيراً، ولا قطميراً."[٢]

---

(١) الملف الوصفي لشعبة كلية الشريعة، مرجع سابق، ص٧.

(٢) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذا الكتاب.

والحقيقة أنَّه لا يُمكِن عزو عجز هذه المناهج عن تأهيل الكفاءات العلمية والمنهجية إلى القصور في الأداء التربوي فحسب؛ لأنَّه إشكال بنيوي تتداخل فيه الأسباب التاريخية بغيرها من الأسباب المعرفية والتربوية، وما يلحق بذلك من طبيعة النظام التعليمي العام، ومستوى التعليم ما قبل الجامعي بوجه خاص.(١)

وارتباطاً بالسياق التربوي، يُمكِن الإشارة إلى بعض العوامل المُؤثِّرة سلباً في جودة الأداء التربوي؛ تعليماً، واكتساباً:

- القصور في توظيف طرائق إبداعية في الدرس الشرعي وأنشطته التعليمية، ويشهد لذلك ما كشفت عنه دراسة ميدانية سعت إلى استطلاع آراء عيِّنة من الأساتذة والطلبة في التخصُّصات الشرعية في الجامعة المغربية؛ إذ أكَّد أكثر من نصف هؤلاء (٥٦,٦٧٪ من الأساتذة، و٥٢٪ من الطلبة) ضعْفَ إسهام طرائق التدريس في تنمية القدرات والمهارات المنهجية.(٢)
- مركزية أسلوب التلقين، وعدم التنويع في طرائق التدريس،(٣) وندرة الأساليب

---

(١) على الرغم من تعدُّد الأسباب المُؤثِّرة في جودة هذه المناهج، فإنَّ التزامنا بالمقاربة المنهاجية التربوية لواقع الدرس الشرعي يجعل النظر مُوجَّهاً بالأصالة إلى الأسباب المتصلة بتدريسية وحدات العلم الشرعي، ولا سيما ما اتصل منها باستراتيجيات التعلُّم والاكتساب.

(٢) محسن، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٢٩.

(٣) السمة الغالبة في الدرس الشرعي هي عدم التنويع في طرائق التدريس، وهو حكم تُعزِّزه نتائج دراسات ميدانية، منها:

أ- في دراسة ميدانية استهدفت قياس درجة تنويع طرائق التدريس، باستطلاع آراء عيِّنة من الأساتذة والطلبة في أغلب المسالك الشرعية في الجامعة المغربية، وصف نحو ٥٣,٣٣٪ من الأساتذة و٦٩٪ من الطلبة تقدير درجة اعتماد مبدأ التنويع في طرائق التدريس بالضعيفة. انظر:

- محسن، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٣٤.

ب- في دراسة ميدانية استهدفت تقويم مناهج تدريس العقيدة في الجامعة المغربية، أكَّد نحو ٦٠% من عيِّنة البحث من الطلبة أنَّ عدم التنويع في طرائق التدريس من أهم عوائق فهم الدرس العقدي. انظر:

- المحاسني، **الدرس العقدي الجامعي: واقعه، وآفاقه**، مرجع سابق، ص١٢٩.

ت- في دراسة ميدانية استهدفت تقويم مناهج تدريس الفقه في بعض الجامعات المغربية، أجمعت أغلب آراء عيِّنة البحث (٩٢%) على ضرورة التنويع في طرائق تدريس الفقه؛ للرفع من جودة الدرس الفقهي. انظر:

- حيروش، لطيفة. "أثر جودة الأهداف في منهاج تدريس الفقه بالتعليم العالي"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م)، ص١٢٦.

التطبيقية التي تُسهِم في جعل المُتعلِّم ماهراً، وتُكسِبه القدرات والمهارات المنهجية المقصودة من علوم الشريعة؛ ذلك أنَّ "طرق التدريس لا تختلف من علم لآخر؛ لأنَّها في كل ذلك تهتم بالمعرفة التجزيئية وبنتائج العلم، وتُغفِل منهجه، ولا تعتني بالتدرُّب على تطبيقاته."[1]

- الاكتظاظ والبون الشاسع بين الطلبة والأساتذة، وهو سبب موضوعي يحول دون التنويع في طرائق التدريس وأساليبه؛ لأنَّ عدد الطلبة الهائل في مسالك التخصُّصات الشرعية يزيد من صعوبة اعتماد طرائق إبداعية على الرغم من تمكُّن بعض أطر التدريس من قواعدها وخطواتها الإجرائية.

وتقريباً لذلك، يُمثِّل الجدول الآتي مقارنةً بين عدد الكليات في مؤسستين جامعيتين بحسب إحصاءات العام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣م:[2]

الكليـة	عدد طلبة التخصُّصات الشرعية	عدد أساتذة التخصُّصات الشرعية
الآداب والعلوم الإنسانية (سايس، فاس)	(١٢٠٠) طالب	(١٥) أستاذاً
الآداب والعلوم الإنسانية (ظهر المهراز، فاس)	(١٢١٧) طالباً	(١٤) أستاذاً

وتأسيساً على المعطيات الواردة في الجدول، يظهر عدم التناسب بين عدد الطلبة وعدد الأساتذة في مسالك التعليم الشرعي. وهو عائق يحول دون جودة الفعل التربوي؛ تواصلاً، وتدريساً، واكتساباً، وتقويماً.

- معيار إسناد تدريس الوحدات إلى أعضاء هيئة التدريس:

إنَّ ملَكة المُدرِّس، وتمكُّنه من أصول العلم الذي اضطلع بتدريسه، هما مُحدِّد رئيس لفَتْق الملَكات وتنميتها، وعلى قَدر جودتها تكون الجودة في التحصيل؛ إذ "لا يُمكِن لفاقد

---

(١) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذاالكتاب.

(٢) الإحصاءات الخاصة بالطلبة والأساتذة تحصَّل عليها المُؤلِّف من لدن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المغرب، بعد تقديم طلب في الموضوع للمصالح المُختصَّة بالوزارة، بتاريخ ١٧ مارس ٢٠١٤م.

المَلَكة أنْ يُسهِم في تكوين ملَكة لدى المُتعلِّم؛ لأنَّ فقْد المُعلِّم للملَكة يمنعه من الإجادة، والمُتعلِّم لا يُمكِنه أنْ يأخذ من مُعلِّمه أكثر ممّا عنده، ويأخذ جميع إيجابياته وسلبياته. فإذا كان المُعلِّم غير مُتقِن كان المُتعلِّم كذلك. ولهذا، فإنَّ اعتبار المُعلِّم منذ البداية يُعتبَر أمراً ضرورياً في ملَكة الإجادة لدى المُتعلِّم."(١)

ولهذا، فإنَّ عدم احترام معيار التخصُّص في إسناد تدريس الوحدات يُمثِّل عائقاً لجودة التعليم والاكتساب، بحيث يُعقِّد مهمة الأستاذ في اختيار المضامين والطرائق المناسبة لتدريسها، وتقويم مُكتسَباتها. فمَنْ غيرُ المُتخصِّص في علم الحديث يستطيع أنْ ينخل ما كُتِب في المجال، فينتقي لطلبته أجودها، ويعمل على تبليغها بما يُحقِّق مقاصد الدرس الحديثي، ويُنمّي ملَكة الحديث ومهاراته؟ ومَنْ غيرُ المُتخصِّص في علم الأصول يقدر على تدريس مباحثه؛ تأريخاً، وتقعيداً، وتطبيقاً؟ وما قيل عن علمي الأصول والحديث يَصدق لزاماً على مختلف وحدات العلم الشرعي، وَفقاً للاشتراك في مبدأ احترام التخصُّص في تدريس العلوم.

ويُمكِن توضيح إشكال إسناد تدريس الوحدات، بحسب معيار التخصُّص الدقيق لأعضاء هيئة التدريس، بعقد مقارنة بسيطة لعيِّنةٍ من الأساتذة في مسالك التعليم الشرعي في الجامعة المغربية، بناءً على الموازنة بين تخصُّصهم الدقيق والمواد المُسنَد إليهم تدريسها، كما في الجدول الآتي:

التخصُّصات	التفسير وعلوم القرآن	علوم الحديث	أصول الفقه والمقاصد	الفقه	العقيدة	الفكر الإسلامي	مناهج تدريس العلوم الإسلامية	أُخرى
عدد الأساتذة بحسب التخصُّص (الدقيق)	(٤) أساتذة	(٥) أساتذة	(٨) أساتذة	(٦) أساتذة	(٣) أساتذة	(٢) أستاذان	٠	٠
عدد الأساتذة الذين أُسنِد إليهم تدريس التخصُّص	(١٠) أساتذة	(٧) أساتذة	(١٣) أستاذاً	(١٣) أستاذاً	(٧) أساتذة	(٦) أساتذة	(٢) أستاذان	(٩) أساتذة

بناءً على معطيات الجدول، يُمكِن استنتاج ما يأتي:

إسناد تدريس بعض العلوم إلى الأساتذة بعيداً عن تخصُّصهم الدقيق، وهو إجراء تنظيمي يُعقِّد مهمة كلٍّ منهم في اختيار الطرائق المناسبة للعلم الذي أُسند إليه تدريسه.

---

(١) النبهان، فاروق. **الفكر الخلدوني من خلال المقدمة**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٨م، ص٢٥٨.

فالمُلاحَظ أنَّ الأساتذة الذين أُسنِد إليهم تدريس مواد مُغايِرة لتخصُّصاتهم العلمية يُمثِّلون نسبةً مُعتبَرةً، ومن صور ذلك:

- عدد الأساتذة المُتخصِّصين في التفسير وعلوم القرآن هو (٤) أساتذة، في حين أنَّ عدد الذين أُسنِد إليهم تدريس هذا العلم هو (١٠) أساتذة.
- عدد الأساتذة المُتخصِّصين في الفقه هو (٦) أساتذة، في حين أنَّ عدد الذين أُسنِد إليهم تدريس هذا العلم هو (١٣) أستاذاً.
- عدد الأساتذة من ذوي التخصُّصات الأُخرىٰ غير التخصُّصات المذكورة هو (٠)، في حين أنَّ عدد الذين أُسنِد إليهم تدريس تخصُّصات أُخرىٰ هو (٩) أساتذة.

يَتبيَّن ممّا سبق أنَّ عدم مراعاة التخصُّص الدقيق في عملية إسناد الوحدات التعليمية إلىٰ أعضاء هيئة التدريس يُمثِّل عائقاً يحول دون جودة الدرس الشرعي الجامعي في أنشطته ومخرجاته.

- توظيف الوسائل التعليمية الحديثة:

لا مندوحة للدرس الشرعي عن الإفادة من التقنيات والوسائل الحديثة في تيسير عملية الاكتساب وتجويدها؛ فمن الحكمة مراعاة ثقافة التخاطب والتواصل في التعليم؛ لأنَّ ذلك يُوفِّر مناخاً أرحبَ للفهم والإدراك، ومتعةً للتعلُّم. وعلوم الشريعة -كغيرها من العلوم- تحتاج في تدريسها إلىٰ توظيف كل الوسائل المتاحة لتحقيق مقاصد التعلُّم. قال خالد الصمدي في ذلك: "وعلىٰ الرغم من التطوُّر الكبير الذي عرفته الوسائل التعليمية في مختلف المواد الدراسية، فإنَّ استثمارها في تدريس العلوم الشرعية عموماً يبقىٰ دون المأمول، سواء تعلَّق الأمر بالوسائل السمعية والسمعية البصرية أو المعلوميات."[1]

وهذه الحقيقة تُؤكِّدها نتائج بحث ميداني رام تقدير درجة الاستعانة بالوسائط الحديثة في تدريس وحدات العلم الشرعي في عدد من الجامعات المغربية؛ إذ كشفت هذه الدراسة

---

(١) الصمدي، خالد. "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في **الموقع الإلكتروني لجامعة** الملك سعود: aculty.ksu.edu.sa. اطُّلِع عليه بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٤م.

ضعْفَ توظيف الوسائل التقنية الحديثة في التدريس، بحسب آراء ٦٧,٥٦٪ من الأساتذة، و٥٠٪ من الطلبة.[١]

وهو مُؤشِّر يُبرِز بعض جوانب القصور في استثمار الوسائل التقنية والموارد الرقمية الحديثة في الدرس الشرعي الجامعي، وليس من الحكمة أنْ يستعاض عنها في التعليم الأكاديمي المعاصر، ولا سيما إذا استحضرْنا حجم الاكتساح الذي تعرفه هذه الوسائل في حياة الطالب الجامعي، ودرجة اعتماده عليها في البحث والتواصل العلمي والتعلُّم الذاتي.

ويُمكِن تفسير ضعْف الاستناد إلى المُعِينات التعليمية الحديثية بما يأتي:

- "النظرة التقليدية لبعض المُدرِّسين لمثل هذه الوسائل بوصفها تُخرِج الدرس الشرعي عن سمة الوقار التي تطبع أجواءه."[٢] وهو تصوُّر غير سليم؛ لأنَّ استعمال هذه الوسائل لا يتجاوز حدود الوسيلة، ولا يُؤثِّر سلباً في روح التفقُّه ومقاصده. وكذلك لا يوجد مقتضًى شرعي أو عقلي يفرض أسلوباً معيناً لتوصيل المعلومة، بل إنَّ ذلك متروك لثقافة كل مجتمع وإبداعات أهله.

- شيوع استعمال الوسائل التقليدية في تدريس وحدات العلم الشرعي، وهو مُؤشِّر إيجابي يدل على جهود أعضاء هيئة التدريس في استعمال الوسائل التعليمية المساعدة على الفهم والإفهام؛ إذ لا يخفى على كل مهتم بأمر التعليم فائدة هذه المُعِينات التعليمية في تقريب المضامين، وإشراك الفئة المُستهدَفة، ولفت انتباهها، وتكسير رتابة الإلقاء.

- "غياب تصوُّر واضح لكيفية استثمار مثل هذه الوسائل في الدرس الشرعي، وقد يعود في أحايين أُخرى إلى ضعْف تكوين المُدرِّسين، سواء في الجانب التقني للتعامل مع هذه الوسائل أو من الناحية التربوية في طرائق إعدادها وتوظيفها في التدريس."[٣]

---

(١) محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية**، مرجع سابق، ص١١٠.

(٢) الصمدي، خالد. "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود: aculty.ksu.edu.sa. اطُّلِع عليه بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٤م.

(٣) المرجع السابق.

وهو ما يُؤكِّده الاستناد على الوسائل التقليدية التي تُعبِّر عن المتاح من الأدوات التربوية في الفضاء الجامعي، ويتحكَّم في استعماله أعضاء هيئة التدريس.

والجدير بالذكر أنَّ دفتر الضوابط البيداغوجية أشار صراحةً إلى إمكانية تدريس جزء من الوحدات عن بُعْد في إطار انفتاح الجامعة على العالَم الافتراضي؛ إذ ورد فيه ما نصُّه: "يُمكِن تدريس جزء من الوحدة عن بُعْد، وَفق الإجراءات المُحدَّدة في الملف الوصفي للوحدة، وتكون الأعمال التوجيهية إلزاميةً في الوحدات الأساسية."[1] غير أنَّ التنـزيل العملي لهذا التوجُّه يبقى بعيد المنال في ظلِّ النقص الملحوظ في الوسائل الأساسية لتفعيله، وغياب التفعيل التربوي للوسائل الحديثة في أنشطة الدرس الجامعي.

٢- نقد الصيغ العملية للتقويم التربوي:

نهدف في هذا السياق نقد التقويم التربوي في مسالك التخصُّصات الشرعية الجامعية، من حيث صيغه، وأدواته، وفلسفته العامة المُتَّصِلة بنظام التقويم في مؤسسات التعليم العالي في المغرب، وذلك احتكاماً إلى أهم المبادئ التي استقرَّ عليها النظر التربوي الحديث في تقويم التعلُّمات، واستصحاباً لبعض الملاحظات النقدية التي سبقت إليها آراء الباحثين، واستئناساً بنتائج بعض الأبحاث التربوية التي رامت تشخيص واقع الممارسة التقويمية في هذه المسالك.

أ- مرتكزات التقويم التربوي في الوثائق التربوية الرسمية:

إنَّ أهم ما يُميِّز الجامعة من المؤسسات الاجتماعية الأُخرى هو أنَّها مؤسسة للتحصيل والإشعاع العلمي والحضاري. واستناداً إلى هذا الوصف، فإنَّ جامعتنا تفتقر في نظامها التكويني إلى نظام مرجعي للتقويم يقيس الاستحقاقات والمُؤهِّلات المعرفية والمهارية للطلبة؛ تقديراً لما تحقَّق من أهداف عامة أو خاصة، وأملاً في تجويد مسالك التكوين في ذاتها ومخرجاتها.

فالتقويم أداة أساسية في مجال التكوين الجامعي، يُتوسَّل بها لقياس مستوى المعارف التي يحصل عليها الطالب في آخر السنة ويُقوِّمها؛ لذا، فهي ركيزة أساسية لرصد حصيلة السنة الجامعية ومردوديتها.[2] وإذا كان نظام التقويم أساساً تَستمدُّ منه المؤسسة الجامعية

---

(١) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة**، مرجع سابق، ص٧.

(٢) السعيدي، **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، مرجع سابق، ص١٠٥.

مصداقيتها وتميُّزها من غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأُخرىٰ، فإنَّ الاستناد إلىٰ أنظمة التقويم لقياس مردودية التكوين وجدواه وجودته ليس محلَّ اتفاق بين أنظار المهتمين في مجال التربية والتعليم؛ إذ لم يَسْلم نظام الامتحان من انتقادات، ولا سيما في بعض الدراسات الغربية التي نادت بإلغائه؛ لما يُمثِّله من عقبةٍ تَحُدُّ من جهود البحث والابتكار والإبداع في الأوساط الجامعية.(١)

وإذا كان لدعوىٰ النقد المُوجَّهة إلىٰ نظام الامتحان نصيبٌ من الوجاهة، فالظاهر أنَّ ما استندت إليه من دعامات نقدية لا ينصرف إلىٰ نظام التقويم لذاته، وإنَّما ينصرف إلىٰ النظر في رتابة أدواته، وفاعلية إجراءاته، وآثاره السلبية في الطالب وسيرورة الاكتساب. وهي -في مجملها- لا تنتهض سبباً للدعوة إلىٰ إلغاء هذا النظام أو الاستغناء عنه في نُظُم التكوين الجامعي، بقَدر ما تُؤسِّس لدعوىٰ مراجعته من حيث: الكيفية، والوظيفة التربوية والتعليمية.

فكيف يُمكِن الحسم في جودة الاكتساب ودرجته في مسالك التحصيل الجامعي؟ علىٰ أيِّ أساس نحكم علىٰ الطالب بالانتقال أو الرسوب أو التكرار في رتب التحصيل؟ ما المعيار البديل الكفيل بفرز مدخلات المناهج الجامعية وتحديد مخرجاتها؟ ما السبيل إلىٰ قياس درجة تحقُّق الأهداف؟

إنَّ هذه التساؤلات وغيرها تُرجِّح خيار ترسيم نظام التقويم، بوصفه أقربَ الوسائل إلىٰ تقويم التعلُّمات، وتشخيص التعثُّرات، وقياس الجودة التربوية، وتقدير درجة التحصيل ومستواه، وجدارة المنهج وجدواه.

---

(١) لم يسلم نظام التقويم من النقد الذي وصل إلىٰ حدِّ المطالبة بإلغائه من النُّظُم التعليمية نهائياً؛ إذ وُجِّهت إليه سهام النقد في دراسات غربية عِدَّة، نُمثِّل لها بآراء ميشال برو M.lobrot، وسكينر Skiner، وميلر Miller، وسرسون Sarrason. وقد استندت آراء هؤلاء وغيرهم علىٰ دعامات نقدية، أهمها:

- نظام الامتحان يقوم علىٰ مفهوم "الجزاء"؛ ما يتناقض مع وظيفة التكوين والإبداع.
- الآثار السلبية في نفسية الطلبة، وما يصاحبها من فزع وقلق يُنفِّرهم من الحياة البيداغوجية.
- الامتحان لا يعكس مستوىٰ الطلبة الحقيقي، وإنَّما يعكس نوعاً من التهديد، ووجهاً من أوجه السلطوية التربوية.
- عدم فاعلية الأدوات التقويمية علىٰ مستوىٰ التغذية الراجعة والاستثمار الأمثل في تحسين النُّظُم التربوية. انظر:
- السعيدي، **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، مرجع سابق، ص١٠٧-١١٢.

وقد يُستدرَك على ذلك بجودة المناهج التربوية في تراثنا، في ظلِّ غياب نظام رسمي لتقويم طلبة العلم، وهو استدراك لم يَسْلم من خطر الإسقاط؛ فلا تستقيم مساءلة مناهج التراث بمعايير خاصة في التعليم الأكاديمي المعاصر، ومناهجه، وأدواته، ووسائله.

وتأسيساً على ما سبق، فإنَّ إقرار نظام التقويم المعتمد رسمياً في المسالك التكوينية الجامعية (موضوع الدراسة) يُعبِّر عن اجتهاد محمود رُسِمَ بوضع مجموعة من الإجراءات والصيغ التربوية الكفيلة بتقدير درجة الاكتساب وجودته في التحصيل الجامعي؛ إذ نصَّ دفتر الضوابط البيداغوجية على مقتضًى تنظيمي يتعيَّن بموجبه على كل مؤسسة جامعية "وضع نظام لتقييم المعارف والمُؤهِّلات والكفايات، يُصادَق عليه من لدن مجلس الجامعة، ويتمُّ إطلاع الطلبة عليه. ويتضمَّن هذا النظام على الخصوص طرق التقييم والإجراءات المتخذة في حالات الغش والتأخُّر والتغيُّب عن الدراسة، كما يتضمَّن طرق إطلاع الطلبة على أوراق الامتحانات."[1] وقد نصَّت الوثيقة نفسها على ضرورة تكييف نظام التقويم مع طبيعة الوحدات والمسالك.[2]

وتتمثَّل أهمية ذلك في حرص الوثائق التربوية لمؤسسات التعليم العالي المغربي على إقرار نظام للتقويم التربوي، يُمكِن به تقويم مُكتسَبات الطلبة، بنهجٍ يُوائِم خصوصية المسالك وطبيعة الوحدات والفصول، قياساً على ما تحقَّق من أهداف تعليمية لكل وحدة أو مسلك.

وهو إقرار يسعى، من حيث فلسفته ونظامه، إلى ترسيم نظام التقويم أو الامتحان، بوصفه خياراً استراتيجياً موازياً لنظام التكوين، وأداةً سانحةً لقياس المُؤهِّلات الفكرية والمعرفية، وإصدار أحكام مُنْصِفة وموضوعية على المستوى المعرفي والمنهجي للطلبة.

ثمَّ إنَّ التنويه بجهود ترسيم مرجعية التقويم في سلك التعليم العالي بالمغرب يستلزم القول بضرورة استصحاب مبدأ النقد والمراجعة لأنظمة التقويم؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، واستثماراً، بما يحفظ الوظيفة التعليمية والتربوية للتقويم التربوي في نُظُم التعليم ومناهجه.

---

(١) وزارة التعليم العالي، **دفتر الضوابط الخاص بنظام تقييم المعارف** (البند ٥)، مرجع سابق، ص٩.

(٢) المرجع السابق، البند ٤، ص٩.

ب- جودة التقويم من حيث الإجراء والاستثمار:

- مُؤشِّر التنويع في صيغ التقويم:

أشار دفتر الضوابط البيداغوجية إلى الصيغ الرسمية المطلوب اعتمادها للتقويم التربوي، مُؤكِّداً إمكانية التنويع فيها؛ فقد ورد في البند الرابع من الضوابط الخاصة بتقييم المعارف ما نصُّه:[1]

"تتمُّ عملية تقييم المعارف والمُؤهِّلات والكفايات بالنسبة لكل وحدة عن طريق اختبار كتابي في نهاية الفصل. غير أنَّه، بالإضافة إلى ذلك، يُمكِن إجراء مراقبات مستمرَّة على شكل روائز (معايير) أو اختبار شفوي أو فروض أو عروض أو تقارير التدريب المُنجَزة أو أيِّ طريقة أُخرى للمراقبة والمُحدَّدة في الملف الوصفي."

وبناءً على المقتضيات الواردة في هذا البند، يُمكِن تدوين ملاحظات جوهرية عن الصيغ الرسمية لنظام التقويم، أهمها:

- التنصيص -بصورة جازمة وصريحة- على ضرورة اعتماد الاختبار الكتابي لتقويم مُكتسَبات الطالب في الاختبارات النهائية لكل وحدة تعليمية، وفسْح المجال أمام أعضاء هيئة التدريس لاعتماد طرائق وأساليب أُخرى للمراقبة المستمرَّة، بشرط أنْ تكون مُحدَّدةً في الملف الوصفي للوحدة أو المسلك.
- الإشارة -بنوع من التردُّد- إلى إمكانية اعتماد صيغ أُخرى في المراقبة المستمرَّة لأنشطة الطالب، في صورة روائز أو اختبار شفهي أو فروض أو عروض أو تقارير... وهو تردُّد تدل عليه العبارة الآتية: "غير أنَّه، بالإضافة إلى ذلك، يُمكِن إجراء مراقبات مستمرَّة على شكل روائز... ."

ولعلَّ أهم أثر لهذا التردُّد هو تباين المقتضيات المُتعلِّقة بالمراقبة المستمرَّة ومدى اعتمادها في التقويم النهائي للطالب؛ إذ توزَّعت اتجاهات الملفات الوصفية في ذلك إلى ثلاثة محامل، هي: الإلزام، والتردُّد، والإلغاء. وفي ما يأتي بيان لكلٍّ منها:

---

(١) المرجع السابق، ص٩.

- **محمل التردُّد في إقرار التقويم المستمر**: من صوره ما نصَّ عليه الملف الوصفي لشعبة الدراسات الإسلامية في كلية الآداب بفاس من إمكانية إجراء اختبار شفوي أو فروض أو عروض أو تقارير في المراقبة المستمرَّة "عند الاقتضاء"؛ فدلَّ منطوق العبارة الأخيرة على عدم إلزامية إجراء المراقبة المستمرَّة، وتقييد إجرائها من عدمه بالسلطة التقديرية لأعضاء هيئة التدريس.[1] وهي صيغة لا تختلف عمّا ورد في دفتر الضوابط البيداغوجية من تردُّد.
- **محمل الإلزام الصريح لاعتماد التقويم المستمر**: مثال ذلك ما ورد في الملف الوصفي لكلية الشريعة في أكادير: "تتكوَّن المراقبة المستمرَّة من اختبار واحد للمعارف والمعلومات، (...) إضافةً إلى أعمال أُخرى للطالب، تكون خاضعةً للتقييم المستمر، يُحدِّدها مُدرِّس المادة، ويُمكِن أنْ تكون على شكل (عروض أو مشاركات داخل الفصل في الأشغال التطبيقية أو زيارات ميدانية، مشفوعة بتقارير عنها...)."[2]
- **محمل إلغاء المراقبة المستمرَّة**: من ذلك ما نصَّ عليه الملف الوصفي لكلية الشريعة في فاس، من تأكيد إجراء التقويم في صورة "امتحان نهاية الفصل: بعد استيفاء الحصص الدراسية، ويُحتسَب امتحان نهاية الفصل بنسبة ١٠٠٪، وتكون نقطة الوحدة على ٢٠،"[3] دون اعتبار الأنشطة التقويمية للمراقبة المستمرَّة.

وإذا كان الاختلاف في إقرار أنشطة المراقبة واعتمادها في نظام التقويم يجد تفسيره في صيغة التردُّد الواردة بشأنها في دفتر الضوابط البيداغوجية، بوصفه أصلاً مرجعياً لمقتضيات التقويم في الملفات الوصفية التخصُّصية، فإنَّ هذا التباين هو من أبرز أسباب ضمور التنويع في أساليب التقويم وصيغه الإجرائية؛ إذ أكَّدت عددٌ من الدراسات واقع الاقتصار الحصري على الاختبارات الكتابية في أغلب المسالك، وعدم استصحاب أنشطة التقويم المستمر، إلّا ما كان استثناءً يُؤكِّد القاعدة، ولا يلغيها.[4]

---

(١) الملف الوصفي لكلية الآداب، ظهر المهراز (فاس)، مرجع سابق، ص٣٩.

(٢) الملف الوصفي لمسلك الإجازة، كلية الشريعة، أكادير، مرجع سابق، ص٤٨.

(٣) الملف الوصفي لكلية الشريعة، فاس، مرجع سابق، ص٤٦.

(٤) في دراسة ميدانية لتقويم مناهج التعليم الشرعي في ٢٢ مؤسسة جامعية، عمدت إلى استطلاع آراء عيِّنة من أساتذة =

من الآثار السلبية لاختلاف المسالك في إقرار التقويم المستمر من عدمه أنَّه يضرب مبدأ تكافؤ الفرص في نظام التقويم؛ فالفرق بَيِّنٌ بين صورة استصحاب أنشطة الطالب في التقويم النهائي وصورة الاعتماد الحصري على الاختبار الكتابي النهائي، ويظهر ذلك في نتائج التقويم، وما يترتَّب عليها من أحكام.

وحاصل ما تقدَّم أنَّ ضمور التنويع في صيغ التقويم مردُّه إلى أسباب عِدَّة، أهمها: التباين في إقرار أساليب التقويم المستمر من عدمه، وعدم كفاية زمن التقويم؛ فقد حدَّدت الوثائق التربوية غلافاً زمنياً لا يتجاوز (٦) ساعات لإجراء التقويم، وهو حيِّز زمني غير مُسعِف -حقيقةً- في تنويع صيغ الاختبار؛ ما يجعل الامتحان الكتابي الصيغة الملائمة لزمن التقويم.

- استثمار نتائج التقويم في تجويد مسار التكوين وسيرورته:

يُحمَد لدفتر الضوابط البيداغوجية التنصيص الصريح على ضرورة وجود نظام للتقييم مُصادَق عليه من مجلس الجامعة، يُحدِّد طرائق التقييم والإجراءات المتخذة في حالات الغش والتأخُّر والتغيُّب عن الدراسة، ويعرض لطرائق إطلاع الطلبة على أوراق الامتحانات.[(١)]

والمُلاحَظ في مجموع الضوابط الخاصة بنظام التقويم أنَّها ذات طابع تنظيمي، بحيث لا تتجاوز عتبة ضبط الخطوات التنفيذية، والإجراءات المُرتبِطة بالممارسة التقويمية، دون

= هذه المسالك وطلبتها، أظهرت النتائج أنَّ ٧٣,٣٣٪ من الأساتذة و٧٨% من الطلبة وصفوا درجة التنويع في أدوات التقويم بالضعيفة. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية**، مرجع سابق، ص١٢٠.

وفي بحث تربوي عُنِي بتقويم منهج تدريس التفسير في عدد من المؤسسات الجامعية، أكَّد ٧١٪ من عيِّنة البحث الاعتماد الحصري على الاختبارات الكتابية في التقويم النهائي لمكتسبات الطالب في نهاية الوحدة التعليمية بما نسبته ٩١٪. انظر:

- الكابوس، محمد. "منهج تدريس التفسير بين الأسس العلمية والضوابط البيداغوجية بالتعليم العالي"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب)، ٢٠١٦م، ص١٢٣.

وأكَّد ٩٥٪ من عيِّنة بحث تربوي اهتم بتقويم مناهج تدريس الحديث وعلومه في بعض الجامعات المغربية الاعتماد الحصري على الاختبارات الكتابية في تقويم الوحدات (موضوع البحث). انظر:

- أطرش، محمد. "التقويم التربوي في الدرس الحديثي بالجامعة المغربية"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م)، ص١١٦.

(١) دفتر الضوابط البيداغوجية الخاص بنظام التقويم، مرجع سابق، البند ٥، ص٩.

الإشارة إلى آليات الاستثمار التربوي ومقتضياته العملية؛ ما يُعَدُّ أحدَ أوجه القصور في استصحاب مفهوم "التقويم التربوي" ووظائفه.

فمن شأن التقويم التربوي أنْ يكشف عن مواطن القوة والضّعْف في مختلف مُكوِّنات المنهاج، وما يلحق بها من مجالات الفعل التعليمي. والمطلوب استثمار مُحصِّلة التقويم في تصحيح مسار التعلُّم وتحسينه؛ لأنَّ "التقويم هو الوسيلة التي تُمكِّننا من إعادة النظر في جميع مراحل العملية التعليمية التعلُّمية."[1]

إنَّ حصر وظيفة الاختبار في إصدار نقطة عددية، وما يترتَّب عليها من حكم على الطالب بالرسوب أو الانتقال من صف دراسي أدنى إلى آخر أعلى؛ هو إخلال بوظائف التقويم، تضيع معه فرصة الوقوف على الثغرات المُتعلِّقة بنُظُم التكوين وأنشطته العلمية والتربوية. وممّا يُؤسَف له أنْ يشهد واقع التقويم التربوي في مسالك التعليم الشرعي -كما هو حال جميع المسالك الجامعية- حصر وظائف الممارسة التقويمية في إصدار النتائج، والحكم على الطلبة بالرسوب أو النجاح.[2]

ولعلَّ أهم ما يُؤكِّد غياب هذه الوظائف المُترابِطة في نظام التقويم هو اختيار دفتر الضوابط البيداغوجية الخاص بالتقويم، ويعبّر عن هذه العملية بلفظة "تقييم" بدل لفظة "تقويم".[3] وهو اختيار اصطلاحي يحصر -ضمناً- وظائف الاختبار في تحديد مستوى المُتعلِّم، وإصدار حكم باستيفاء الطالب للوحدة أو الفصل، دون استثمار مُحصِّلة تصحيح مسار التعلُّمات وتجويدها.

فمصطلح "التقييم" له دلالته الخاصة في الحقل التربوي التي لا تتعدّى إصدار حكم في ضوء معايير مُحدَّدة، مثل قولنا: المُتعلِّم جيد، ممتاز، ضعيف. أمّا التقويم فهو عملية تعليمية

---

(١) حليم، **المرجع في كيفية التدريس**، مرجع سابق، ص٤٥٥.

(٢) أظهرت نتائج دراسة استهدفت آراء عيِّنة من الأساتذة والطلبة في عدد من الجامعات المغربية أنَّ استثمار نتائج التقويم التربوي في تصحيح العملية التعليمية لا يتمُّ إلّا بدرجة ضعيفة، وهو ما أكَّده نحو ٩١٪ من الأساتذة و٨٣,٣٣٪ من الطلبة. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٢٤.

(٣) دفتر الضوابط البيداغوجية، مرجع سابق، ص٩-١٠.

تعلُّمية مُركَّبة، تتضمَّن إصدار حكم كَمِّي وكيفي، بدءاً بالتشخيص والتعديل، وانتهاءً بالعلاج.[1]

وإذا سلَّمْنا بقصدية هذا الاختيار، فإنَّه يكون شاهداً علىٰ عدم استثمار نتائج العملية الاختبارية في تجويد مسار التكوين؛ لأنَّ من مقاصد التقويم السعيَ إلىٰ تصحيح الفارق بين الهدف المنشود والهدف المُتوصَّل إليه، والتدخُّل المستمر لتقليص الفارق بينهما عن طريق برامج الدعم.

وتأسيساً علىٰ ما سبق، فإنَّ حصر وظيفة التقويم في إصدار الأحكام دون غيرها من الوظائف التصحيحية والعلاجية يُعَدُّ سبباً مباشراً لضرب مبدأ موضوعية التقويم وفلسفته في مقتل. "فإذا كان النجاح أو الرسوب معيارين أساسيين في تحديد المردودية السنوية للمؤسسة الجامعية، فإنَّ النجاح نفسه لا يُعَدُّ معياراً موضوعياً لأهلية الطالب الحائز علىٰ هذا النجاح، ولا يُعبِّر -حقيقةً- عن قدرات الطالب؛ معرفياً، ومهارياً."[2] وهو إشكال حقيقي يمسُّ جوهر رسالة الجامعة، ووظيفتها العلمية والتربوية والاجتماعية والحضارية.

إنَّ نظام التقويم الجامعي في مسيس الحاجة إلىٰ استصحاب وظائف التقويم بشموليتها، بدءاً بالقياس الذي يهمُّ جانب التشخيص، ومروراً بالتقييم الذي يُعْنىٰ بإصدار أحكام بناءً علىٰ نتائج التقويم، وانتهاءً باتِّخاذ الإجراءات الكفيلة باستثمار النتائج لتجويد مسار التعليم وتصحيحه.

ولهذا، فإنَّ دعامات المراجعة لنظام التقويم تتمثَّل أساساً في رصد أهم الإشكالات والعوائق التي تحول دون استصحاب نتائجه في تجديد العملية التعليمية وتجويدها، ولعلَّ أبرزها في هذا السياق:

- عدم تحديد الوثائق الرسمية لآليات استثمار مُحصِّلة التقويم في تحسين العملية التعليمية،؛ إذ اكتفت هذه الوثيقة ببيان إجراءات التنفيذ وضوابطه، وآليات التتبُّع والمراقبة.

---

(١) أوزي، المعجم **الموسوعي لعلوم التربية**، مرجع سابق، ص٢١١.

(٢) السعيدي، **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، مرجع سابق، ص١١٤-١١٥.

- الحكم على الطالب باستيفاء الوحدات والفصول يتمُّ بصورة آلية، وذلك باعتماد برمجيات إلكترونية تَحسب معدل الطالب في وحدة أو فصل أو سنة دراسية، وَفق مُؤشِّرات مُحدَّدة مسبقاً في الملف الوصفي. وهو إجراء تقني يحول دون الوقوف على ماهية التعثُّرات التي تعترض الطالب في مساره التحصيلي أو اكتشاف مهاراته وقدراته التي يمتاز بها.
- عدم وجود لجان بيداغوجية يوكَل إليها مهمة تحليل البيانات بعد الاختبارات؛ للوقوف على نقاط القوة لتعزيزها، ومواطن الضّعْف لتجاوزها، والعمل على استثمار نتائج التقويم في تجويد فعل التعلُّم.
- "غياب رؤية استراتيجية مُؤطِّرة لفلسفة التقويم، تربط نتائجه بوضع خطط للدعم التربوي للمُتعثِّرين من الطلبة؛ لتحسين مستواهم، وتثقيف أوجه النقص في تكوينهم المعرفي والمهاري، وقلَّة الدراسات والبحوث التربوية في هذا الشأن."(1)

وعلى هذا، فإنَّ ردَّ الاعتبار لوظيفة التقويم يكون بتصحيح نُظُم التكوين الشرعي ومسالكه، وذلك بمراجعة الوثائق التربوية عن طريق التنصيص على الآليات التنفيذية لاستثمار النتائج؛ بُغْيَةَ تجاوز الثغرات التي تكشف عنها نتائج التقويم، وتصحيحها. وكذلك تشجيع البحث التربوي في مجال التقويم ونُظُمه الجامعية، والإفادة من ذوي الاختصاص والخبرة في بناء أنظمة التقويم، ورسم سُبل استثمار مُحصِّلتها في تجويد مسار التعليم.

ت- شمولية التقويم للمجالات المعرفية والمهارية المُستهدَفة:

الأصل في التقويم التربوي الموضوعي أنْ يقيس مُكتسَبات الطالب برؤية شمولية؛ بأنْ تستهدف الممارسة التقويمية اختبار مدى تمكُّن الطالب من حفظ قواعد العلوم ونصوصها وأهم مسائلها، ومدى قدرته على التفاعل معها؛ تطبيقاً، وتحليلاً، وتفسيراً، ومقارنةً، وتعليلاً، ونقداً؛ إذ لا يستقيم اختبار مهارة دون غيرها، ولا يُسوَّغ قياس مستوًى معرفي دون غيره.

والمُلاحَظ أنَّ الممارسة التقويمية لا تتجاوز اختبار الشحن المعرفي، ولا تتعدّى قياس المعلومات والمعارف التي تلقّاها الطلبة. أمّا بقية المهارات فلم تنل حظَّها من الاهتمام، بحيث

---

(1) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذاالكتاب.

ظلَّت مُغيَّبةً تماماً؛[1] ما يعني أنَّ الطالب يكون مُجبَراً في الامتحان على إرجاع البضاعة الملقاة عليه مسبقاً دون زيادة أو نقصان، في غيابٍ تامٍّ لمهارة التحليل، والمناقشة، والاستنتاج، والتقويم، ولا سيما أنَّ طبيعة الأسئلة (موضوع التقويم) تتطلَّب جواباً محفوظاً.

إنَّ التركيز على الحفظ والاسترجاع هو من أخطر عيوب الممارسة التقويمية. "فليس من المفيد فحسب أنْ تعرف ما لدى الطالب من معلومات سابقة، بل ينبغي أنْ تعرف تحصيله في الأنواع المختلفة من الأهداف، حتى تتكوَّن لدينا فكرة أفضل عن حاجات الطلاب وقدراتهم المختلفة."[2]

فإذا كان تقويم الجانب المعرفي يكشف عن مدى تمكُّن الطالب من القدرات العلمية الماثلة في حفظ قواعد العلوم واستيعابها، فإنَّ المطلوب الأهم هو شمول التقويم جميعَ المستويات المعرفية والمهارية، بقياس قدرته على الفهم، والتحليل، والتطبيق، والتركيب، والتقييم، والتحصيل.[3]

إنَّ ما تقدَّم من ملاحظات نقدية عن واقع التقويم التربوي مُرتبِطٌ أشدَّ الارتباط بإشكال التناسب بين صيغ أهداف التدريس وصيغ التقويم؛ إذ المطلوب -تربوياً، وتعليمياً- إظهار التناسب بينهما؛ لأنَّ وظيفة التقويم مُحدَّدة أصالةً بتقدير درجة تحقُّق الأهداف المُتنوِّعة. فلا يستقيم الاقتصار على اختبار الحفظ والفهم، في ظلِّ وجود أهداف تنشد مهارات عليا من قبيل: المقارنة، والتحليل، والموازنة، والتعليل، والترجيح، والنقد، والاجتهاد.

وبناءً على ذلك، إذا كانت صيغة التدريس مُعتمِدةً فقط على الإلقاء والعرض، فإنَّ التقويم يكون وَفق ما يُناسِب ذلك من اختبارٍ لحفظ الطالب وفهمه، لما تلقّاه في حصص الدرس. أمّا إذا استُهدِفت مهارات عليا، مثل: التطبيق، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج على مستوى التدريس، فإنَّ الواجب أنْ تكون هذه القدرات والمهارات موضوعاً للتقويم.

---

(١) السعيدي، **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، مرجع سابق، ص١١٢.

(٢) الدريج، **تحليل العملية التعليمية التعلمية**، مرجع سابق، ص١٨٣.

(٣) اكنينح، العربي. **الكفايات والقيم وسبل اكتسابها في مادة الاجتماعيات: منهج وتطبيق**، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠١٤م، ص٨٩.

إنَّ أبرز مظاهر قصور نظام التقويم هو الاختلاف الواضح بين مقتضيات التدريس وصيغه العامة، والصيغ المعتمدة في الاختبارات التقويمية. ومن صور ذلك أنَّ الملفات الوصفية للمسالك المعتمدة في مختلف الجامعات تُلزِم أعضاء هيئة التدريس بتخصيص ما نسبته ٢٠٪ من غلاف الوحدات الزمني للأنشطة التطبيقية. بيد أنَّ واقع الممارسة التقويمية يشهد بضعْف استهداف مهارة التطبيق بالقياس.(١)

ويُمكِن تفسير الاختلاف بين صيغ التدريس وصيغ التقويم في استهداف مهارات التطبيق بما يأتي:

- الغلاف الزمني المُخصَّص للتقويم غير مُسعِف في تخصيص حصص للتقويم بصيغ تطبيقية؛ لأنَّ هذا النوع من الأساليب يتطلَّب شروطاً موضوعيةً وتقنيةً، قد لا تتوافر في أغلب الظروف والأحوال.
- التقويم المُعتمِد على صيغ تطبيقية يتطلَّب عقد اختبارات فردية أو ضمن مجموعات صغيرة، وهو أمر مُتعذَّر في ظلِّ الاستقطاب المفتوح الذي تعيشه التخصُّصات الشرعية في الجامعة المغربية، ولا سيما إذا استحضرْنا الخَصاص في عدد الأساتذة الذي تعرفه هذه المؤسسات.
- الوثائق التربوية الرسمية لا تُلزِم أعضاء هيئة التدريس باعتماد أنشطة وأساليب اختبارية تطبيقية، وإنَّما تركت للأستاذ حُرِّية الاختيار في ذلك، فضلاً عن غياب إطار مرجعي لهذا النوع من التقويم، تُحدَّد بموجبه صيغ التقويم التطبيقي ونسبته في أنشطة التقويم العام في الوحدات التعليمية.(٢)

وإذا كان الواجب أنْ نستصحب هذه الإكراهات التنظيمية والواقعية في نقد الممارسة التقويمية، فإنَّ ذلك لا يعفينا من بذل الجهد لتجويد نظام التقويم، ولا سيما ما تعلَّق منه

---

(١) كشفت نتائج الدراسة المنصوص عليها أنَّ ٦٠٪ من الأساتذة و٨١٪ من الطلبة أكَّدوا أنَّ جمع الممارسة التقويمية بين النظر والتطبيق ليس حاضراً إلّا بدرجة ضعيفة. انظر:

- محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٢٣.

(٢) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذاالكتاب، (بتصرُّف يسير).

بتحديد المعارف والقدرات والمهارات التي ينبغي أنْ تكون موضوعاً للاختبار، مع مراعاة الاختلاف بين الوحدات التعليمية موضوعاً، ومنهجاً في التقويم كما في التدريس.

ث- مراجعة نظام التقويم التربوي:

أظهرت الدراسات النقدية لنظام التقويم التربوي في السلك الجامعي عامةً، والتخصُّص الشرعي منه بوجه خاص، الحاجةَ المُلِحَّة إلى مراجعة شاملة لهذا النظام، وذلك باستصحاب وظائف التقويم، وما أظهرته الدراسات والأبحاث المُتخصِّصة في المجال من ثغرات، سواء من حيث التخطيط أو الإجراء أو الاستثمار.

فأنظمة التقويم بمختلف مجالاتها ومستوياتها غير مستقرَّة، وهي تتطلَّب مراجعةً نقديةً وإبستمولوجيةً وتربويةً باستمرار؛ بُغْيَةَ تطوير أساليبها القياسية والتقويمية بما يواكب التحوُّلات التكوينية في التعليم العالي.[1] يضاف إلى ذلك أنَّ مراجعة نظام التقويم ليست إجراءً ظرفياً، وإنَّما هي عملية مستمرَّة، تستهدف الجانب التنظيمي بالموازاة مع استهدافها جانبي الممارسة والتطبيق.

والمطلوب أنْ تكون عملية التقويم منطلقاً لنقد أنظمة التكوين وتطويرها؛ لأنَّ إصلاح نظام التقويم هو إصلاح للمؤسسة الجامعية إجمالاً، بوصفه محورَ نشاطها التكويني، وأهميته في تقدير جودة المناهج من حيث: أهدافها، وطرائقها، وبرامجها، ومُقرَّراتها، وكفاءة مُدرِّسيها وطلبتها، وآفاقهم الاجتماعية والمهنية والعلمية والتربوية.

ولا غرابة أنْ يكون لنظام التقويم هذا الامتداد؛ فقد يكشف النظر الناقد لعملية التقويم ونتائجها أنَّ إشكال ضعْف مخرجات المناهج يرجع أساساً إلى رتابة الطرائق والأساليب المعتمدة في التدريس أو قصور في كفاءة المُدرِّسين المهنية أو ضعْف في جودة المُقرَّرات أو في بعض هذه الأسباب مجتمعةً أو جُلِّها أو في أسباب أُخرى لا يُمكِن الظفر بتحديدها إلّا بتحليل نتائج الممارسة التقويمية وتفسيرها.

ويُمكِن أنْ نخلُص بعد هذه الدراسة النقدية إلى بعض الدعامات التي تُصلِح نظام التقويم، بوصفه رافداً رئيساً لتجويد نظام التكوين في مسالك التعليم الشرعي الجامعي،

---

(١) السعيدي، **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، مرجع سابق، ص١٠٦.

نذكرها اختصاراً في الآتي:

- إعداد دليل مرجعي خاص بنظام التقويم، يُحدِّد أهدافه، ويُبرِز صلته بأهداف التكوين، ويرسم المجالات الرئيسة والفرعية المُستهدَفة تقويماً، وتدريساً في كل وحدة تعليمية، ويُحدِّد بدقَّة القدرات المُستهدَفة من كل علم، وأساليب قياسها، ومعايير تقدير درجة حصولها لدىٰ الطالب، إلىٰ غير ذلك من المرتكزات والضوابط العلمية والمنهجية الضابطة للممارسة التقويمية؛ لأنَّ ما تضمَّنته الوثائق التربوية الرسمية لا يعدو أنْ يكون تجميعاً موجزاً لقواعد تنظيمية لإجراء عملية التقويم.

- العناية بتأهيل أعضاء هيئة التدريس في مجال استراتيجية بناء الاختبارات، وأنواعها، وخصائص كل نوع، وأساليبه، وصيغه المعتمدة؛ ذلك أنَّ أبرز إشكالات التقويم ترجع أساساً إلىٰ "غياب دورات تكوينية لهيئة التدريس في منهجية بناء الاختبارات، تستهدف مهارات بناء أدوات الاختبار بالتناسب مع الخصائص المعرفية والمنهجية للعلم المقصود بالتقويم."(١)

- تنويع صيغ التقويم والتنصيص الجازم عليها في الوثائق المرجعية؛ ذلك أنَّ بعض المهارات والقدرات لا يُمكِن قياسها بالاختبارات الكتابية حصراً. فلا مندوحة عن اعتماد أساليب موازية للاختبار، ويُستحسَن حسم نسبة كل صيغة من الصيغ في الوثائق المنظمة.

- توسيع الوعاء الزمني لنظام التقويم، بجعله مُلازِماً لبرامج التكوين، وغيرَ مخصوص بحصة أو حصتين؛ ما يساعد علىٰ قياس قدرات الطالب المُتنوِّعة، ويُسهِم في ضمان تكوينٍ مُتوازِن لطلبة العلم.(٢)

---

(١) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذاالكتاب.

(٢) المطلوب التنصيص علىٰ التنويع في أساليب التقويم في الاختبارات النهائية لوحدات التعليم، علىٰ غرار ما أُقِرَّ بخصوص المراقبة المستمرة في الوثائق التربوية؛ إذ ورد في الملف الوصفي لكلية الشريعة ما نصه: "تتكوَّن المراقبة المستمرة من اختبار واحد للمعارف والمعلومات (...)، إضافةً إلىٰ أعمال أُخرىٰ للطالب، تكون خاضعة للتقييم المستمر، يُحدِّدها مُدرِّس المادة، ويُمكِن أنْ تكون علىٰ شكل (عروض أو مشاركات داخل الفصل في الأشغال التطبيقية أو زيارات ميدانية، مشفوعة بتقارير عنها...)." انظر:

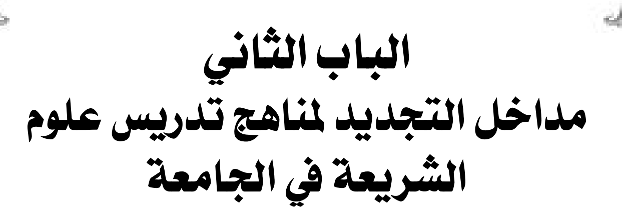
- الملف الوصفي لمسلك الإجازة، كلية الشريعة، أكادير، مرجع سابق، ص٤٨.

- مراعاة التناسب بين محتوى الوحدات الدراسية وأساليب التقويم الخاصة بها. وقد وردت الإشارة إلى ذلك في دفتر الضوابط البيداغوجية، بالتنصيص على ضرورة "تكييف طرق ونوعية تقييم المعارف مع طبيعة الوحدات والفصول وخصوصيات المسالك."[١]

- استهداف المهارات العليا والملَكات المنهجية في بناء الاختبارات، بوجهٍ يستوعب كفاءات الطالب المُتعدِّدة، سواء كان ذلك في القدرة على الحفظ والتذكُّر أو التحليل أو التعليق أو قراءة الوثائق أو إعداد موضوع أو تقرير أو مقارنة بين الأقوال والنصوص أو التعامل مع المصادر أو استثمار وسائل البحث التكنولوجية؛ ما يوجِب احترام الشروط العلمية في بناء أنشطة التقويم.[٢] وهي خيارات تُقلِّل من هامش التركيز على الأسئلة المباشرة التي تستدعي جواباً مباشراً.

(١) دفتر الضوابط البيداغوجية، مرجع سابق، ص٩.

(٢) الصمدي، **البيداغوجيا الجامعية**، مرجع سابق، ص٤٠.



الفصل الأول: المدخل الإبستمولوجي

الفصل الثاني: المدخل التكاملي

الفصل الثالث: مدخل الملَكات

الفصل الأول:

المدخل الإبستمولوجي

توطئة:

تروم الدراسة في هذا الفصل مقاربة قضية تجديد منهج تدريس علوم الشريعة من زاوية النظر في بِنيتها المعرفية وخصائصها المنهجية. وهو نظر يستصحب مباحث العلوم وأدواتها التي تُعْنىٰ بدراسة العلم والمعرفة، ويُوظِّفها في تحليل بِنية المعرفة الشرعية، مشيراً إلىٰ الدلالات التربوية لمباحث النظر في العلوم.

إنَّ تصدير مداخل التجديد بالمدخل الإبستمولوجي، بوصفه نظراً معرفياً إبستمولوجياً، نابع من مبدأ أنَّ طبيعة العلم مُحدِّدة لمنهج تدريسه، وأنَّ فقه العلوم هو الكفيل بترسيم منهج التحصيل وترشيده. وبه لا تكون المقاربة التربوية (البيداغوجية) الصرفة مُسعِفة للباحث في دراسة مناهج التعليم الشرعي وبحثها، ما لم يحترم حلقة الوصل بين خصائص العلم الشرعي ومنهج تدريسه.

فأُمَّة "اقرأ" اتَّخذت من العلم أساساً لها في الفكر والمنهج والتحصيل؛ عقيدةً، وشريعةً، وسلوكاً، وعملاً. "فعلىٰ العلم والمعرفة يتوقَّف تجديد ما يلي، والانتفاع بما بقي، وتقويم المسيرة، والاهتداء إلىٰ سواء السبيل."[(١)] وبناء المناهج من أهم ما يتعيَّن فيه استصحاب النظر في العلوم، واتِّخاذه أساساً للبناء والتجديد.

والمُتتبِّع لمسالك التلقّي تاريخاً، وواقعاً يدرك أنَّ أعظم المثالب التي ابتُلِيت بها مناهج التدريس الشرعي ماثلة في انحلال حلقة الوصل بين بِنية العلوم ومنهج تدريسها، فضاع بذلك الأصل الأصيل الذي ميَّز مناهج التدريس عند أسلافنا في عصور الازدهار العلمي والتربوي؛ إذ كان منطق العلم مُحدِّداً لمسالك التحصيل.

---

(١) العلواني، طه جابر. "المقدمة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج١، ص٩.

فلا مندوحة -إذن- عن النظر في نشأة علوم الشريعة ومناهجها المؤسسة، والتدبُّر في طبيعة الارتباط الوظيفي بينها، وتأمُّل مبادئها ومعايير تصنيفها وترتيبها... فتلك بعض المباحث التي يُعْنىٰ بها النظر الإبستمولوجي للعلوم، وهو نظر وظيفي يتجاوز عتبة الوصف النظري أو التاريخي لهذه المباحث؛ ليستلهم منها القواعد التربوية والتعليمية الضابطة لتعليمها وتعلُّمها.

وبناءً علىٰ ذلك، سنتناول المدخل الإبستمولوجي ووظيفته التربوية، وَفق خطة منتظمة في سياقين:

أولاً: النظر الإبستمولوجي في علوم الشريعة؛ مباحثه، ودلالته التربوية والتعليمية

يتمثَّل أول منطلق لتجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في تجديد الوصل بين علوم الشريعة ومنهج تدريسها، وذلك بتفكيك بِنية المعرفة الشرعية استصحاباً لأُسس فقه المعرفة، والتأشير لدلالاتها التربوية في رسم معالم منهج التحصيل، والإلماع إلىٰ أثر ذلك في البناء العلمي والمنهجي لطلبة العلم.

وبذلك، يكون تناولنا لهذه القضايا المُستشكِلة مُؤسَّساً علىٰ تحديد ماهية النظر الإبستمولوجي، وبيان أصوله في النظام المعرفي الإسلامي، والإلماع إلىٰ وظائفه العلمية والمنهجية في تكوين طلبة العلم الشرعي، ثمَّ تحليل مباحث هذا النظر، والوقوف عند تضميناته التربوية والتعليمية؛ ليكون هذا التأسيس النظري خادماً لمقتضىٰ الإعمال.

١ - مفهوم النظر الإبستمولوجي؛ أصوله، ووظائفه:

أ- النظر الإبستمولوجي في العلوم الإسلامية؛ تحديد، وتأصيل:

- ماهية النظر الإبستمولوجي:

النظر لغةً هو التأمُّل والتدبُّر. "يقال: نظر في الشيء: أبصره وتأمَّله بعينه، وفيه: تدبَّر، وفكَّر. يقال: نظر في الكتاب، ونظر في الأمر، ونظر بين الناس: حكم، وفصل بينهم."[(١)]

---

(١) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق، ج٢، ص٩٣١.

والنظر بمعنىٰ التأمُّل قد يقع علىٰ الأجسام، فيكون تأمُّلاً للأشياء بالعين؛ أيْ بواسطة القدرة البصرية، فيقال: نظرت الشيء بمعنىٰ أبصرته.[1] وقد يقع علىٰ المعاني، فيقال: نظرت في الشيء أو الأمر بمعنىٰ تفكَّرت فيه، وتدبَّرته.

أمَّا النظر في الاصطلاح فهو: "ترتيب مُقدِّمات علمية أو ظنية ليُتوصَّل بها إلىٰ تحصيل علم أو ظنٍّ."[2] أو هو: "ملاحظة العقل ما هو حاصل عنده لتحصيل غيره."[3] فتبيَّن بذلك أنَّ النظر دالٌّ علىٰ التأمُّل والتدبُّر والتفكُّر في أمور حاصلة لتحصيل غير الحاصل، وهو نشاط ذهني جامع لهذه المعاني، ومرادف لها. قال مولود السريري: "النظر والتدبُّر والتفكير ألفاظ مُتَّحِدة المعنىٰ، يُعبَّر عنها بنشاط الذهن بأجزائه."[4]

- الإبستمولوجيا:

يحيل لفظ "الإبستمولوجيا" في مجاله التداولي علىٰ نظرية العلوم أو فلسفة العلوم؛ أيْ دراسة مبادئ العلوم وفرضيتها دراسةً نقديةً توصِل إلىٰ إبراز أصلها المنطقي، وقيمتها الموضوعية.[5] وهي فرع علمي يتناول العلوم ذاتها موضوعاً للدراسة، من زاوية البحث في أصولها، والكيفية التي توصَّل بها العلماء إلىٰ بناء قواعدها ومبادئها ونتائجها، والعلاقة بين فروعها، وغير ذلك من المباحث التي يحيل عليها فقه المعرفة.

وعلىٰ الرغم من التداخل الحاصل بين الإبستمولوجيا ونظرية المعرفة، فإنَّ واقع تطوُّر العلوم فرض نوعاً من الانفصام بينهما؛ ما يجعل الإبستمولوجيا من اختصاص العلماء،

---

(١) قال ابن منظور: "النظر: تأمُّل الشيء بالعين، وتقول: نظر إلىٰ كذا وكذا من نظر العين، ونظر القلب." انظر:

- ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة: نظر، ج٥، ص٢١٥.

(٢) الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (توفي ٦٠٦ﻫ). **معالم أصول الدين**، القاهرة: المطبعة الحسنية المصرية، ط١، ١٣٢٣ﻫ، ص٥.

(٣) الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن. **المواقف في علم الكلام**، بيروت: عالم الكتب، ١٩٩٩م، ص٢٤.

(٤) السريري، مولود. **تجديد علم أصول الفقه**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٦ﻫ/ ٢٠٠٥م)، ص٥.

(٥) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ص٣٣. وانظر أيضاً:

- ماهر، "مدخل علمي في الأصول النظرية لدراسة العلم العربي"، **مجلة الدليل**، مرجع سابق، ص٢٠.

- راجح، عبد الحميد. **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، هرندن والرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومكتبة المؤيد، ط١، (١٤١٦ﻫ/ ١٩٩٦م)، ص٦٣.

لتظلَّ نظرية المعرفة أحد اهتمامات الفلسفة ودارسيها.[(١)] وفي هذا السياق، ميَّز جون بياجيه في مجال دراسة العلوم بين نوعين من الإبستمولوجيا: الإبستمولوجيا العامة التي تُعْنى بدراسة المشكلات المشتركة بين فروع المعرفة العلمية، والإبستمولوجيا الخاصة التي تهتم بدراسة المشكلات الخاصة بكل علم من العلوم.[(٢)] فالإبستمولوجيا بمعناها الأعم تهتم ببحث القضايا المشتركة بين العلوم إجمالاً أو ضمن مجال علمي مُحدَّد، مثل: إبستمولوجيا العلوم البحتة، وإبستمولوجيا العلوم الإنسانية. أمّا الإبستمولوجيا بمعناها الأخص فتهتم بدراسة علم بعينه، مثل: إبستمولوجيا علم التاريخ، وإبستمولوجيا علم الاجتماع.

- النظر الإبستمولوجي في العلوم الإسلامية:

بَيِّنٌ أنَّ مصطلح "النظر" مأصول واسع التداول في النظام المعرفي الإسلامي، وأنَّ مصطلح "الإبستمولوجيا" دخيل؛ إذ إنَّه لم يظهر إلّا في القرن التاسع عشر الميلادي.[(٣)]

---

(١) يُمكِن التمييز في هذا السياق بين اتجاهين رئيسين: الأول تُمثِّله المدرسة الفرنسية، والثاني تُمثِّله المدرسة الأنجلوسكسونية. فهذه الأخيرة لا تعمد إلى التمييز بين نظرية المعرفة والإبستمولوجيا بناءً على اتحاد موضوعهما في دراسة العلم والمعرفة بوجه عام. أمّا المدرسة الفرنسية فقد جنحت إلى التمييز بينهما استناداً إلى اختلاف الإشكالات والقضايا التي يهتم به كل فرع منهما. وبناءً على هذا التمييز، فإنَّ نظرية المعرفة تهتم بدراسة المعرفة بصفة عامة، سواء أكانت معرفةً علميةً تمَّ التوصُّل إليها باعتماد منهج أو بالاستناد إلى دليل، أم معرفةً عاديةً كوَّنها الإنسان من خلال ملاحظته، وتجاربه، وعلاقاته العامة. وفي المقابل، حصر هذا الاتجاه موضوع الإبستمولوجيا في مجال خاص، له صلة بدراسة المعرفة العلمية التي تأسَّست على مناهج وأدلة علمية وتفسيرها دون غيرها من المعارف. انظر:

- وقيدي، محمد. **الإبستمولوجيا التكوينية للعلوم**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ٢٠١٠م، ص٧.
- وقيدي، محمد. **الإبستمولوجيا التكوينية عند جون بياجيه**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ٢٠٠٧م، ص١٧٢.
- الجابري، محمد عابد. **مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٥، ٢٠٠٢م، ص٢٢.

(٢) وقيدي، **الإبستمولوجيا التكوينية للعلوم**، مرجع سابق، ص٧.

(٣) الإبستمولوجيا، باللفظ وبالمعنى التقني للكلمة، لم تظهر إلّا في القرن التاسع عشر. ففي فرنسا، وقبل ظهور ملحق القاموس المُصوَّر عام ١٩٠٦م بقليل، كان هذا المفهوم قد بدأ يتكوَّن في موسوعة جان لوروند المبير (١٧١٧-١٧٧٣م) Jean Le Rond D'Alembert؛ إذ ظهرت بعض المعاني الجديدة. وفي النصف الأول من القرن نفسه، ظهر كتاب أوجست كانط A. Comte "دروس في الفلسفة الوضعية"، الذي قدَّم فيه نظرية للعلم تقوم على تصنيف جديد للعلوم، يصبح فيه علم الاجتماع بديلاً عن الدراسات الفلسفية كلها؛ إذ شدَّد كانط على ضرورة تأسيس علم جديد يبحث في العلاقات بين هذه العلوم، وهو العلم الذي سيحمل اسم الإبستمولوجيا أو فلسفة العلوم؛ وهو فرع علمي جديد، مهمته وصف المعارف العلمية، وتصنيفها، وبيان موقع العلم في صنافة العلوم، ووظيفته في علاقته بالعلوم الأُخرى. انظر:

- الجابري، إدريس نغش. "العلوم الإسلامية ومدخل الإبستمولوجيا وتاريخ العلوم"، **مجلة الدليل**، مركز ابن البنا المراكشي، الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، العدد (١)، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م)، ص٩.

ولهذا، لا يستقيم البحث في أصول هذا المُركَّب في النظام المعرفي الإسلامي توسُّلاً بقواعد التأصيل الشرعي أو اللغوي؛ لأنَّه مُركَّب يجمع بين لفظ مأصول (النظر) ولفظ دخيل (الإبستمولوجيا). ومُسوِّغ ذلك أنَّ "المصطلح الوافد -السائد أو غير السائد- لا يُواجَه -ولا ينبغي أنْ يُواجَه- بمنهج العثور."[1]

ويبدو أن أسلم مسالك تأصيل مدلول "النظر الإبستمولوجي" هو إنعام النظر في جهود علمائنا في تناول قضايا النظر في العلوم والمعارف، من حيث: المصادر، والمناهج المؤسسة، والعلاقة بين العلوم ومبادئ التصنيف، وغير ذلك من أُسس النظر المعرفي في بِنية العلم والمعرفة في الإسلام.

وإذا كان النظر الإبستمولوجي للعلوم في الإسلام ينصرف إلى الدراسة المنهجية والنقدية لمبادئ العلوم ومناهجها، "فإنَّ المُتتبِّع لنشأة المعارف الإسلامية وتطوُّرها عبر العصور يلاحظ أنَّه لا يكاد يخلو زمان أو مكان من تاريخ الفكر الإسلامي من ممارسة منهجية تبحث في المعرفة بشتّى أنواعها، وتُوجِّه النقد للعلم والعلماء على حدٍّ سواء."[2]

فالتحقيق أنَّ الاهتمام بقضايا العلم والمعرفة من زاوية فلسفية ليس مُحْدثاً، وإنَّما هو اهتمام يجد أصوله في مصادر المعرفة الإسلامية، وفي اجتهاد علماء الإسلام ومُفكِّريه وفلاسفته. والمُتأمِّل في الصرح المعرفي الذي شيَّده أسلافنا تستوقفه -لا محالة- جهود علماء الإسلام فلاسفة، ومُتكلِّمين في دراسة مباحث مُتعلِّقة بالعلوم، وتصنيفاتها، ومصادرها، وطرائق تحصيلها؛ إذ عقدوا أبواباً وفصولاً، بل كتباً تنظر في العلم والمعرفة.

فقد صدَّر الباقلاني (توفي: ٤٠٣هـ) من الأشاعرة كتابه "التمهيد" بباب العلم وأقسامه وطرائقه،[3] وصنَّف القاضي عبد الجبار المعتزلي (توفي: ٤١٥هـ) مجلداً كبيراً وافياً، يقع في

---

(١) البوشيخي، الشاهد. **دراسات مصطلحية**، القاهرة: دار السلام، ط٢، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١٢م)، ص٨١.

(٢) الهند، مولاي المصطفى. "إبستمولوجيا العلوم الإسلامية وتطبيقاتها على نموذج علم الكلام المعاصر"، في: **العلوم الإسلامية: أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟**، أعمال الندوة العلمية الدولية، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، سلسلة ندوات علمية (٣)، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ٢٠١١م، ص٣٤١.

(٣) الباقلاني، محمد بن الطيب أبو بكر. **التمهيد**، تحقيق: رتشرد يوسف مكارثي، بيروت: المكتبة الشرقية، ١٩٥٧م، ص٦-١٤.

خمسمئة وتسع وثلاثين صفحة من موسوعته الكلامية "المغني في أبواب التوحيد والعدل"، سمّاه: "النظر والمعارف"، وخصَّه لبيان حدِّ النظر والمعرفة وطرائقها وحقيقتها، وللحديث عن الدليل العقلي والدليل السمعي، وأول ما يجب على المُكلَّف.(١) وهي القضايا نفسها التي تطرَّق إليها الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) في مُصنَّفاته: "إحياء علوم الدين"، و"ميزان العمل"، و"المنقذ من الضلال"، وكانت له فيها آراء مُتفرِّدة في بيان ماهية العلم والمعرفة، والتمييز بينهما، وبيان طرائق معرفة صحة النظر، ودرجات المعرفة؛ من: الشكِّ إلى الظنِّ، إلى الاعتقاد، ثمَّ اليقين.(٢) وخصَّ الفخر الرازي (توفي: ٦٠٦هـ) الركن الأول في كتابه "المحصّل"(٣) للحديث عن العلم والنظر في الفنون. أمّا ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) فقد أفرد الفصل السادس من مُقدِّمته للحديث عن العلوم وأصنافها، وطرائق تحصيل ملَكتها، وخصَّ الفصل السابع من هذا الباب بعلم الفقه.(٤)

فقد مثَّلت هذه الجهود أساساً لفقه العلوم وقضاياه، وهي حقيقة لا تدعو إلى إنكار جهود المدارس الفلسفية الحديثة(٥) التي اهتمَّت بالدراسة النقدية للعلوم، بتناولها بِنية المعرفة، ومناهجها، ومعايير تصنيفها، وعوائق تطوُّرها؛ ما أسهم في تطوير العلوم البحتة، والعلوم الإنسانية وغيرها.

والتحليل الإبستمولوجي المعاصر لا ينحصر مداه في الدراسة التاريخية للعلم والمعرفة، من حيث: النظريات، والمناهج، والمفاهيم المؤسسة، وإنَّما يمتد ليشمل دراسة

---

(١) القاضي، عبد الجبار المعتزلي. **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، تحقيق: محمد فؤاد الأهواني، القاهرة: مطبعة المؤسسة المصرية العامة، ١٩٦٢م، ج١٢.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، القاهرة: مطبعة عيسى الحلبي، ١٩٧٥م، ج٣، ص١، وانظر أيضاً:
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **معيار العلم في فن المنطق**، القاهرة: مكتبة الجندي، ١٩٧٠م.

(٣) الرازي، فخر الدين. **محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين من العلماء والحكماء والمتكلمين**، القاهرة: المطبعة الحسنية، ١٣٢٣هـ، ص٢-٣٣.

(٤) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٥١٨-٥٧٦.

(٥) لمزيد من التفصيل عن جهود المدارس الفلسفية الحديثة في تطوير إبستمولوجيا العلوم، وعلاقة ذلك بتطوُّر العلوم ذاتها، انظر:
- وقيدي، **الإبستمولوجيا التكوينية عند جون بياجيه**، مرجع سابق، ٢٠٠٧م.
- وقيدي، **الإبستمولوجيا التكوينية للعلوم**، مرجع سابق، ٢٠٠٨م.

مباحث علمية مهمة جدّاً، تروم في مجموعها الإجابة عن إشكالات وقضايا معرفية كبرىٰ، من قبيل: مصادر المعرفة، وأدوات اكتسابها، ومناهجها المؤسسة، وتطوُّرها، وعوائق التطوُّر، ومعايير تصنيف العلوم في الحقول والمجالات العلمية.

فالنظر الإبستمولوجي إلىٰ العلوم في الإسلام ينطلق من تساؤلات معرفية ومنهجية، أهمها: "ما هي بِنية المعرفة العلمية ذاتها علىٰ مستوىٰ موضوعاتها ومناهجها ونظرياتها؟ ما خصائصها العقلانية العلمية الإسلامية؟ وما تجلِّياتها في الأنساق المعرفية المختلفة، وفي الممارسة العلمية "الدقيقة"؟ ما هي عوائقها وأخطاؤها؟ ما طبيعة المجتمع الذي أنتجها؟."[(١)]

إذن، فهو نظر مزدوج، يجد في الفلسفة مبادئه، وفي العلم موضوعه؛ لأنَّه ينطلق من بِنية المعرفة العلمية لتناول قضايا وإشكالات مُرتبِطة بأصولها، ومصادرها، ومباحثها، ومراحلها، وتطوُّرها، وعوائق التطوُّر، وملابساته التاريخية والاجتماعية، وأبعادها التربوية والتعليمية، وتصنيفها في الحقول والتحيُّزات العلمية والمعرفية.

وتبعاً لذلك، فإنَّ النظر المعرفي في علوم الشريعة، بوصفه تفكيراً إبستمولوجياً، يبحث في بِنية المعرفة الشرعية، ويبحث في مصادرها النقلية والعقلية تدبُّراً، وفي المناهج المُؤسِّسة لها ولمراحل تطوُّرها تتبُّعاً وتبصُّراً، وفي العوائق التي حالت دونه رصداً، وفي العلاقة بين فروعها ومباحثها تأمُّلاً، وفي مجالات تصنيفها في الحقول العلمية والمعرفية ترسيماً. فالدراسة الإبستمولوجية لعلم أصول الفقه -مثلاً- تروم تعميق النظر في استمداده، ومعالم نشأته، ومنهج علمائه في بناء مباحثه وقواعده ومراحل تطوُّره، وعلاقته ببقية العلوم. وانصراف هذا النظر إلىٰ علم الحديث يتغيّا الكشف عن منهج علمائه في إرساء المباحث والقواعد الخاصة بتمييز الروايات ونقدها، وعلاقته ببقية العلوم، وموقعه ضمن تصنيفاتها. وما قيل عن علم الأصول والحديث ينسحب لزاماً علىٰ مختلف فروع المعرفة الشرعية.

ب- وظيفية النظر الإبستمولوجي في البناء العلمي والمنهجي لطلبة العلم:

للنظر الإبستمولوجي في علوم الشريعة أثرٌ وظيفي في البناء العلمي والمنهجي للعقل المسلم، وهو الأثر المقصود من كل نظر علمي؛ إذ "النظر أساساً وظيفته عقلية

---

(١) الجابري، "العلوم الإسلامية ومدخل الإبستمولوجيا وتاريخ العلوم"، مرجع سابق، ص٣١.

معرفية."[1] فمن ثمرات النظر في بِنية العلوم في الإسلام أنَّه يُجدِّد لطالبها مصادر المعرفة الإسلامية، وأدواتها، وطبيعتها، ومجالاتها، ويكشف له عن علاقة العقل بالنقل في استمداد المعرفة واستنباط الأحكام، ويسنح لعقله بالوقوف عند المناهج المُؤسِّسة لعلوم الشريعة، والتمرُّس بالتفكير الناهج، والوقوف على التطوُّرات التي عرفها كل علم على حِدَة، ويشحذ همَّة الدارس للسير على درب الرجال.

ومن مقاصد دَرْك أُسس فقه المعرفة في الإسلام أنَّه يكشف عن طبيعة الداء الذي أصاب العقل المسلم، فصدَّه عن الاجتهاد والتجديد، ويقارب أسباب عقمه عن الإنتاج بعد ذلك التوهُّج والإبداع اللذيْنِ أشعلت فتيلَهما كلماتُ الله تعالى وتعاليم رسوله ﷺ، ويبحث في المنهج الرشيد الذي يعيد إلى هذا العقل المأزوم ثقته بنفسه؛ ليُحقِّق شهوده التاريخي بعد غياب طويل.

وممّا يُؤسَف له أنَّ النظر في العلوم يُمثِّل أكبر المجالات العلمية الضامرة في مناهج الدراسات الإسلامية الجامعية؛ نظراً إلى عدم إيفاء هذا المجال حقه من الاهتمام؛ بحثاً، ودراسةً، وتدريساً، ومُدارَسةً؛ فمسالك الدرس الشرعي لا تمنح الطالب فرصة النظر "إلى مفاهيم العلم الذي يدرسه ومناهجه ونظرياته نظرة مُؤرِّخ العلم، الذي يربط بين عمق المفاهيم والمناهج العلمية وطبيعة العقل الذي أنتجها، تاركاً ذلك العمل إلى دعاة "نقد العقل العربي" أو العقل الإسلامي ممَّن لم يتمرَّسوا بمنتجات ذلك العقل، ولا يُلامِس حناجرَهم غبارُ مخطوطاته المعدودة بالملايين، قبل أنْ يقولوا فيها قولاً."[2]

إنَّ فقه العلوم مرتكز منهجي في البناء العلمي لطالب العلم؛ فالمفاهيم والمُقدِّمات التي يُبْنى عليها كل علم يجب ضبطها قبل الشروع في سيرورة الكسب العلمي والتعليمي لمباحثه وقضاياه. فهذه الأساسيات هي أصول منهجية تُجلّي خصائص العلم ومصادره، وتُسعِف الناظر في معرفة تاريخه وحدوده وفروعه؛ وهي بذلك تكتنز كل ما فصَّلته العلوم من

---

(١) عبد الرحمن، طه. **سؤال المنهج: في أفق تأسيس لأنموذج فكري جديد**، جمع وتقديم: رضوان المرحوم، بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط١، ٢٠١٥م، ص٤٥.

(٢) الجابري، "العلوم الإسلامية ومدخل الإبستمولوجيا وتاريخ العلوم"، مرجع سابق، ص١٠.

جزئيات وتُجْمِلها، فترتَّب على ذلك أنَّ عناية أطراف الفعل التعليمي من أساتذة، وطلبة بأُسس فقه المعرفة الشرعية شرط في غاية اللزوم في دَرْك أسرار العلوم، وفَتْق ملَكات التفقُّه.

ولمّا كان المُتعلِّم هو محور العملية التعليمية، والمُستهدَف أصالةً من تدريس العلوم والفنون، فإنَّ الاهتمام بِبنية العلوم، وإدراك العلاقة البينية بينها هما من أهم ما يتوقَّف عليه ترقية مداركه، وتنمية قدراته ومهاراته. وإعمالاً لهذا المبدأ، صدَّرت بعض الجامعات العالمية الرائدة، الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وجامعة العلوم الإسلامية وجامعة قرطبة في الولايات المتحدة الأمريكية، مُقرَّراتها التمهيدية المشتركة الإلزامية بمباحث نظرية المعرفة؛ لكي يتعرَّف الطالب من دراستها مفهومَ الإبستمولوجيا، ويُدرِك قواعدها ومُسلَّماتها ومنهج بحثها، وقواعد التحليل المُتَّبَعة في إطارها، ويُوسِّع مداركه في مصادر المعرفة الإسلامية المُتمثِّلة في الوحي والكون، ويتبيَّن دور العقل في تأسيس المعرفة وتوليدها، ويُحلِّل -بناءً على ذلك- تطوُّر "المعرفة الإسلامية"، ومدى اتِّساق هذا التطوُّر مع المُسلَّمات والقواعد المعرفية التي قامت عليها المعرفة في الإسلام.(١)

فإذا تقرَّرت أهمية النظر المعرفي في البناء العلمي والمنهجي للطالب، فإنَّه يتعيَّن على المُدرِّس ضبط أصول ما يتعلَّق به التدريس؛ وهو نسق العلم، وذلك باستصحاب التفكير في بِنية علوم الشريعة في تصريف مضامين المنهاج. فأساتذة التعليم الشرعي "بحاجة ماسَّة إلى تعميق معرفتهم بفلسفة العلوم التي يُدرِّسونها، والإضافات التي يُمكِن أنْ تسديها إلى حياة الناس، ومكانة تلك التخصُّصات في النسق المعرفي العام."(٢) وتحقيق ذلك، إنَّما يكون بالاستناد إلى المنطق الداخلي للعلم، وجعله أساساً لتبليغ المضامين وترسيخ المهارات والقيم التربوية.(٣)

---

(١) انسجاماً مع ذلك، أوصى المؤتمر العالمي للتعليم الإسلامي الثاني بتدريس تاريخ العلوم والمعرفة لدى المسلمين ودورهم في تطوير هذه العلوم علمياً واجتماعياً في مختلف مراحلها ومستويات التعليم في العالَم الإسلامي. انظر:

- توصيات المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي، مكة المكرمة: المركز العالمي للتعليم. منشورة في موقع مجلة دعوة الحق الإلكتروني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (المغرب). انظر:

- http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/4729

(٢) بكار، **حول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص١٥٨.

(٣) خدمةً لهذا المقصد، أوصى مؤتمر "علوم الشريعة في الجامعات" أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بإعداد كتب منهجية عن مداخل علوم الشريعة؛ لبناء الصلة العلمية بين الطالب والعلم الذي يطلبه، بحيث تشمل المداخل =

٢- مجالات النظر الإبستمولوجي وتضميناتها التربوية والتعليمية:

إنَّ التوسُّل بالمدخل الإبستمولوجي في تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة مُرتهِن ابتداءً بفقه الأُسس المعرفية لهذه العلوم، وإنعام النظر في دلالاتها التربوية والتعليمية. ولأنَّ الإبستمولوجيا تقوم -من حيث هي فلسفة العلوم- على أساسين: وصفي يعتمد على وصف العلم وتصنيفه، وتركيبي ينظر في وظيفة العلوم والعلاقة بينها؛(١) فإنَّه يمكننا تحديد أهم القضايا الجوهرية التي تتناولها مباحث النظر المعرفي في علوم الشريعة.

أ- مصادر المعرفة وأدوات اكتسابها:

يتأسَّس النظر المعرفي في علوم الشريعة على دراسة مصادرها وطرائق اكتسابها؛ لأنَّ فقه أُسسها المعرفية مشروط بفهم أصول استمداد هذه العلوم ومبادئ اكتسابها. فعلى مدار نصوص الوحي تفتَّقت العلوم والمعارف، وفي ضوئها استُمِدَّت مبادئ التربية وقواعد التعليم. ومقتضى ذلك أنْ ننطلق من "منهجية رائدة نستمدُّها من كتاب الله وسُنَّة نبيه ﷺ، وفهم الصدر الأول الذي مثَّل هذه الرسالة، وجسَّد النموذج؛ لنرسم من خلال ذلك عناصر العملية التعليمية."(٢)

والناظر في التجربة التربوية المُبكِّرة يَلحظ أنَّ الاشتغال التربوي كان مُؤسَّساً على سندات نصية من الوحي، مُوجَّهة إلى العقل المسلم في كيفية النفاذ المباشر إلى روح النصوص لاستمداد المعرفة؛ فقد "كان العلم الشرعي كتاباً وسُنَّةً هو الشغل الشاغل؛ علماً، وحفظاً، وفهماً، وتعلُّماً، وتعليماً، ثمَّ جاء مَنْ بعدهم، وأضافوا إليه العناية بتدوينه، وجمعه، في كتب

= المنهجية والتربوية المتعارف عليها، مثل: تاريخ العلم، ونشأته، وتطوُّره، وتدوينه، وأهم مدارسه وأهدافه، وأهم كتبه ومصادره، ومواطن الإبداع والتوقُّف في سياقها التاريخي والجغرافي والفكري، وكيفية استخدام العلم في الوقت الحاضر؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة ومواجهة القضايا المستجدة. انظر:

- ملكاوي، وأبو سل، **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، مرجع سابق، بيان المؤتمر وتوصياته، ص١٠١-١٠٢.

(١) الجابري، "العلوم الإسلامية ومدخل الإبستمولوجيا وتاريخ العلوم"، مرجع سابق، ص٣١-٣٢.

(٢) مقدمة أبحاث "مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة"، مرجع سابق، صفحة (و).

وصحف، لا يُفرِّقون فيه بين حكم من أحكام الطهارة، ولا المعاملات، ولا أمور العقائد."[1]

وإذا كان الوحي والاجتهاد مصدرين للمعرفة الشرعية، فإنَّ التكامل بينهما مبدأ ثابت في استنباط الأحكام واكتساب المعرفة. وقد اجتهد علماؤنا في وضع ضوابط الاستمداد من الوحي والكون، وضبط العلاقة بين المنقول والمعقول من المعارف. ومن ذلك ما قرَّره أبو إسحاق الشاطبي (توفي: ٧٩٠هـ): "إذا تعاضد النقل والعقل على المسائل الشرعية، فعلى شرط أنْ يتقدَّم النقل فيكون متبوعاً، ويتأخَّر العقل فيكون تابعاً، فلا يسرح العقل في مجال النظر إلّا بقَدر ما يسرحه النقل."[2]

والتلازم بين العقل والنقل في النسق المعرفي الإسلامي يفرض نوعاً من التكامل بينهما في منهجية التدريس، بحيث تتصل في كل خطواتها التعليمية -حفظاً، وفهماً، وتحليلاً، ومقارنةً، واستنتاجاً، وتقويماً- بنصوص الوحي التأسيسية، وتسنح للطالب -موازاةً مع ذلك- بالتمرُّس بالاجتهاد الذي يلزمه الدربة والتمرين، ويخضع لمبدأ التقويم والمراجعة في مسار التحصيل. وكذلك منْح هذه المنهجية الطالبَ فرصةً لإعمال عقله، وصقل قدراته، وتدريبه على الفهم، والحفظ، والمقارنة، والتحليل، والاستنتاج، والتطبيق، والتركيب، والموازنة بين النصوص، والترجيح بينها عند التعارض.

وإذا كانت المعرفة التي يُحصِّلها الإنسان بحواسِّه أصيلةً مُعتبَرةً، فإنَّ المطلوب هو العناية بأدوات الاكتساب في مسالك الطلب ومناهجه، وتوظيفها في تدريس العلوم بمنهج تكاملي؛ تيسيراً لاكتساب المعرفة وترسيخها. ففلسفة التكامل لا تقف فقط عند حدود النظر في التعاضد بين مصادر المعرفة، وإنَّما تمتدُّ لتشمل آليات اكتساب أدواتها، وهي: القلب العاقل، والحواسُّ.

فالقلب العاقل أداة التعقُّل والتفكُّر والفهم. قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ

---

(١) الحنيني، ناصر بن يحيى. **منهج أهل السنة والجماعة في تدوين علم العقيدة إلى نهاية القرن الثالث الهجري**، الرياض: مركز الفكر المعاصر، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م)، ص٤٩.

(٢) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**. مرجع سابق، ج١، ص٢٥.

أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٧٩﴾ ﴾ [الأعراف:١٧٩]. والحواسُّ نوافذ الاكتساب. قال عزَّ وجلَّ: ﴿ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴿٩﴾ ﴾ [السجدة: ٩]. والتكامل الوظيفي بين هذه الأدوات أصل مكين في استمداد المعرفة الشرعية واكتسابها، وهو حقيقة شرعية وعلمية، وضرورة تربوية وتعليمية؛ ذلك أنَّ "الفصل بين عمل الحسِّ وعمل العقل في فهم الدلالات المُمكِنة لنصوص الوحي أمر مُتعذَّر، فالتكامل بين عمل كلٍّ منهما هو القاعدة."(١)

وأهم ما يحفظ خصيصة التفاعل بين آليات الاستمداد في مسالك التعليم أنْ يكون التدريس مُتَّصِفاً بتنوُّع الموارد المعرفية، والأنشطة والوسائل التعليمية؛ لأنَّ هذا التنوُّع يُرسِّخ المعارف الشرعية في العقول، ويُيسِّر الحفظ والفهم والضبط، فيكون ذلك أدعى إلى الامتثال بأحكامها وقيمها الخالدة، والاهتداء بمقاصدها الكلية والجزئية.

ب- الدلالة التربوية لمناهج التأسيس:

إنَّ مقتضى النظر المعرفي لعلوم الإسلامية أنْ ينصبَّ الاهتمام على تتبُّع تطوُّر التفكير العلمي، والعناية بدراسة مناهج علمائنا في بناء العلوم على اختلاف فروعها ومجالاتها العلمية والمعرفية؛ فالنظر إلى علوم الشريعة من زاوية إبستمولوجية يتيح إمكانية تتبُّع المناهج التي أسهمت في تأسيس فروع المعرفة الشرعية، ويكشف عن المناهج الداخلية(٢) التي قامت عليها؛ لأنَّ "منهج العلم هو -في الوقت نفسه- طريقة لتعليمه وتعلُّمه. بعبارة أُخرى، لا وجود تقريباً لخطاب بيداغوجي تدريسي للعلوم خارج مناهجها ومنطق نموِّها الداخلي."(٣)

---

(١) ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٢٣.

(٢) يُقصَد بالمناهج الداخلية للعلوم "المنطق الداخلي الذي يحكم المادة العلمية لهذه العلوم في علاقتها مع موضوعها. إنَّها النسق الهندسي الداخلي الذي يُبْنى عليه العلم، وذلك نحو: مناهج التفسير، ومناهج الحديث، ومناهج أصولي الدين والفقه. فهذه مناهج تُشكِّل أجزاءً من ذات العلم الذي يُبْنى عليها، وأركاناً صريحةً منه." انظر:

- الأنصاري، **أبجديات البحث في العلوم الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٨٧.

(٣) رمضان، مصباح. "نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية"، **مجلة التبصرة** (منشورات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة)، عدد مزدوج٥-٦ (٢٠١١م)، ص٧١. وسعياً لإبراز العلاقة بين مناهج العلوم ومناهج تدريسها؛ رامت بعض الجهود درس هذه القضية بمقاربة تربوية، مثل كتاب "مناهج البحث عند علماء أصول الفقه: دراسة في ضوء المناهج التربوية"، وهو كتاب فريد في بابه، يقارب إشكال التداخل الوظيفي بين علم أصول الفقه والمناهج التربوية، وهو بذلك يُقدِّم مبادئ تربوية قابلة للاستثمار في تدريس مختلف فروع المعرفة الشرعية؛ =

ولأنَّ المنهج الداخلي لأيِّ علم يُعبِّر عن منطقه الداخلي الذي بُنِيت عليه مباحثه وقواعده المنهجية ومضامينه المعرفية؛ فقد اتَّخذ علماؤنا مناهجَ العلوم مُتَّكَأً لتدريسها؛ ذلك أنَّ علم المناهج من أشرف العلوم، وتعلُّم المنهج وتعليمه من آكد ما يجب على محافل التدريس الشرعي التركيز عليه، فنحن لا نعاني في تراثنا خَصاصاً في المعرفة، وإنَّما نعاني عِوَزاً في منهج بنائها وتوظيفها؛ فلا "أشرف من العلم إلّا أنْ نتعلَّم من علمائنا كيف كانوا يصنعون العلم، وحين نهتمُّ بهذا الجانب نرى في إرثنا أعاجيب، حتى إنَّك لتجد الخبر المطروح الذي يتداوله الناس، وهو لا يعدو أنْ يكون حكايةً تروي حدثاً، وقد نفذت في غوره بصيرة نافذ، فيستخرج منه أصلاً من أصول المعرفة."(١)

والفرق بَيِّنٌ بين نقل المعرفة ونقل المنهج، وبين مَنْ يبني ويُنتِج، ومَنْ يستهلك؛ فنقل المعرفة يتصل أساساً بالحفظ والاستذكار. أمّا نقل المنهج فيقتضي تدريب المُتعلِّم على أدوات المنهج ومهاراته؛ من: فهم، وتحليل، وتطبيق، وتقويم. ونقل المعرفة بمعزل عن مناهج بنائها ضرب لحقيقة التفقُّه في مقتل، وزيغ بالطالب عن الالتحاق بمصافِّ مَنْ شاركوا في تأسيس العلوم؛ فقد حرصوا في مناهج تعليمهم على الجمع بين نقل العلم ونقل المنهج.

ومن أهم المثالب الناتجة من ضعْف الاهتمام بمناهج التأسيس في محافل التدريس أنْ يصير الطالب مُتلقِّياً للعلوم بوصفها معرفةً جاهزةً، فيكون بذلك قد حُرِم الوقوف عند جهود الأسلاف في تأسيسها، فتضيع منه فرصة تنمية الاقتدار المنهجي على تفاعله مع شُعَب المعرفة. وما أبلغَ عبارة محمد أبو موسى حين قال: "وقد لاحظت أنَّ علماءنا الذين شاركوا في تأسيس العلوم كانوا يهتمّون اهتماماً واضحاً ببيان الخطوات التي سلكوها في

= لأنَّ علم أصول الفقه يُعَدُّ إطاراً منهجياً للعلوم الإسلامية. انظر:

- خرابشة، عبد الرؤوف مفضي. **مناهج البحث عند علماء أصول الفقه: دراسة في ضوء المناهج التربوية**، بيروت: دار ابن حزم، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م).

(١) أبو موسى، محمد. **مناهج علمائنا في بناء المعرفة**، محاضرات لطلبة كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، منشورة في موقع العلماء السوريين الإلكتروني، قسم التربية والدعوة، تاريخ النشر: الثلاثاء ٢ جمادى الأولى ١٤٣٥هـ، ص٣٤١. انظر:

- http://www.islamsyria.com/portal/library/show/568 (٠٣/ ٠٣/ ٢٠١٥م)

استنباط حقائق العلوم، وكانوا يُزاوِجون في إعداد الجيل الذي يخلفهم بين أمرين؛ الأول: تعلُّم أصول العلم، والثاني: بيان كيف استُخرِجت هذه الأصول والخطوات التي سلكوها، وكأنَّهم يُعلِّمون تلامذتهم العلم، ويُعلِّمونهم أيضاً صناعة العلم."![١]

وبناءً على ذلك، فإنَّ المنهج الأمثل في تدريس علوم الشريعة هو الذي يُزاوِج في مسالك التعليم بين "نقل المعرفة" و"نقل المنهج"، بأنْ يتعلَّم الطالب العلوم، ويتمرَّس بمناهج بنائها؛ إذ "لا يخفى على مُدرِّس هذه العلوم ما لهذه المناهج والطرق من أهمية في بناء المعرفة الشرعية، بالإضافة إلى ترسيخها كمهارات وقدرات لدى المُتعلِّم، تُمكِّنه من تطوير هذه المعرفة الشرعية، والتجديد فيها، والتفاعل مع الثقافات الأُخرى في ضوئها، وعلى منهاجها."[٢]

إنَّ البُعْد المنهجي التأسيسي للعلوم يظهر جَلِيّاً في الكتب والمُصنَّفات التي أسهمت في تشييد صرحها؛ إذ توثَّقت فيها الصلة بين النظر العلمي والنظر المنهجي، ذلك أنَّ "الكتب التي تُعلِّمك العقل هي الكتب التي تجعلك شريكاً في استخراج واستكشاف المعرفة التي تتعلَّمها منها، وكأنَّها تُدرِّبك لا على استكشاف المعرفة، وإنَّما على إنتاج المعرفة، وهكذا الرسالة؛ ترى عقل الشافعي فيها وهو يستنبط المعرفة، ويضع الضوابط لهذا الاستنباط، وكيف يستخرج غير المعلوم من المعلوم."[٣]

أمّا المهمة الجليلة لمناهج تدريس علوم الشريعة فتتمثَّل في ترسيخ القناعة لدى طالب العلم الشرعي بأنَّ "المنهج جوهر العلم، ودونه لا يُمكِن أنْ توجد أيُّ معرفة،"[٤] وأنَّ العلوم والمعارف التي يدرسها ليست معرفةً جاهزةً، وإنَّما هي ثمرة جهد منهجي مُنظَّم، له قواعده ومبادئه، ومسالكه واصطلاحاته، التي تشكَّلت نتيجة تفاعل الخبرات العلمية والقدرات المنهجية لِمَنْ كان لهم فضل التأسيس.

---

(١) أبو موسى، **مناهج علمائنا في بناء المعرفة**، مرجع سابق، ص١٨٦.

(٢) الصمدي، "علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية: مادة الفقه الإسلامي أنموذجاً"، مرجع سابق، ص٢٨٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٨٩.

(٤) علا، أنور مصطفى. "أزمة المنهج في العلوم الإنسانية"، في: **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، تحرير: نصر محمد عارف، سلسلة المنهجية الإسلامية، العدد (١٢)، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م، ص١٨٣.

وهي مهمة جليلة تقع على كاهل كليات الشريعة وغيرها من مسالك التعليم الشرعي، في سعيها إلى تعليم المنهج بالموازاة مع تعليم العلوم؛ إذ "ليس تحصيل العلم مع أهميته بكافٍ في تربية الأجيال؛ لا يكفي أنْ نُعلِّمهم كيف يُحصِّلون، وإنَّما لا بُدَّ أنْ نُعلِّمهم كيف يبنون، ومَنْ تعلَّم البناء بنى، ومَنْ بنى كدَّ، ومَنْ كدَّ اشتدَّ، ومَنِ اشتدَّ حفظ، ورعى، وحمى."[1]

إنَّ أهم تضمين تربوي لمناهج التأسيس يتمثَّل في ضرورة استصحاب هذه المناهج في بناء المعارف الشرعية لطلبة العلم، وتدريبهم على منهج البناء؛ فتلك حقيقة صناعة العلم، وبفضلها يصان العلم، وتُحفَظ نصوصه ومفاهيمه، وتُكتسَب مهاراته، وتُرسَّخ قيمه التربوية. وهذه هي الغاية المقصودة من التعليم؛ إذ إنَّها لا تقتصر فقط على نقل المعرفة.

ت- تصنيف العلوم:

التصنيف هو توزيع المادة العلمية وتجزئتها، بحسب مقاصدها العامة أو صفاتها الجزئية؛ لتأليفها، بضمِّ المتشابهات بعضها إلى بعض، بناءً على نظام لغوي أو معرفي.[2] وتصنيف العلوم يُعبِّر عن رؤية فلسفية لمجالات المعرفة وتحيُّزاتها، وَفق ترتيب منهجي مُنضبِط لمعايير فلسفية وعلمية ومنهجية وتربوية مُنسجِمة مع عقيدة الإسلام وشريعته، ومستوحاة من هداية القرآن والسُّنة، ومُتناسِبة مع طبيعة البناء الفكري الإسلامي، وما يتطلَّبه من رؤية كلية لمجالات العلم والمعرفة، وهي عملية مُتجدِّدة بتجدُّد الإنتاج العلمي والمعرفي.

والظاهر أنَّ معايير تصنيف العلوم عند علمائنا -وإنْ تعدَّدت- لا تخلو من استصحاب للمقصد التعليمي التربوي؛ لأنَّهم أدركوا أنَّ أُمَّة "اقرأ" أَولى الأُمم بالاهتمام بالعلم؛ تحصيلاً، وتصنيفاً في مجالات علمية؛ فما تصنيف العلوم إلّا لتقريب فروعها، ومباحثها، وقواعدها، وأحكامها، وقيمها لِمَنْ يطلبها في مسالك التحصيل.

إنَّ القصد من تصنيف العلوم في الإسلام هو وضع تقسيم منهجي لها في مجالات فرعية؛ تيسيراً لعملية الفهم والإفهام، وإرساء معايير تُقسَّم بموجبها العلوم ومباحثها إلى

---

(١) أبو موسى، **مناهج علمائنا في بناء المعرفة**، مرجع سابق، ص١٨٦.

(٢) الأنصاري، **أبجديات البحث في العلوم الشرعية**، مرجع سابق، ص٢٢٢.

وحدات تعليمية في مسالك الطلب. وهي حقيقة أكَّدها الكاساني (توفي: ٥٨٧هـ) بقوله: "الغرض الأصلي، والمقصود الكلي من التصنيف في كل فن من الفنون، هو تيسير سبيل الوصول على الطالبين، وتقريبه إلى أفهام المقتبسين، ولا يلتئم هذا المراد إلّا بترتيب تقتضيه الصناعة، وتوجيه الحكمة، وهو التصفُّح عن أقسام المسائل، وفصولها، وتخريجها على قواعدها وأصولها؛ ليكون أسرع فهماً، وأسهل ضبطاً، وأيسر حفظاً، فتكثر الفائدة."(١)

فالغلط في ترتيب العلوم يحول دون بلوغ الهدف المقصود من التعليم؛ فمن عوائق التحصيل أنْ "يغلط بعض الطلبة في ترتيب الفنون، والقَدر اللائق من السعي لكل فن، فيشرع في بعض الفنون قبل تحصيل ما يتوقَّف فهمه عليه، وقد لا يهتم لفهم فن تشتدُّ الحاجة إليه، ويطيل البحث فيما لا يكثر الاحتياج إليه. وأمثال هذه الترتيبات الردِّية مدار تنزُّلهم، وعدم وصولهم إلى مقاصدهم."(٢)

ومقتضى ذلك تربوياً النظرُ إلى فلسفة تصنيف العلوم بوصفها إطاراً مرجعياً لبناء برامج التكوين وترتيب وحداتها التعليمية؛ فلا يُتصوَّر تعليم ناهج دون اعتماد مجالات تُؤطِّر الصيغة المنهجية والإجرائية لتصميم المُقرَّرات والبرامج التعليمية، بوجهٍ يكون فيه توطين المعارف مُحتكِماً إلى أُسس معيارية مُتساوِقة مع مبادئ تقاسيم العلوم وتحيزاتها، فيُقدَّم ما حقه التقديم، ويُؤخَّر منها ما كان حقه التأخير، تبعاً لمقاصد تربوية تخدم مقصد التحصيل والاكتساب.

وقد أورد القنوجي (توفي: ١٣٠٧هـ) نصاً فريداً جامعاً لأهم الضوابط التربوية والتعليمية في ترتيب العلوم ضمن سيرورة التحصيل؛ إذ قال: "والتحقيق أنَّ تقديم العلم على العلم لثلاثة أمور: إمّا لكونه أهمَّ منه، كتقديم فرض العين على فرض الكفاية، وهو على المندوب إليه، وهو على المباح. وإمّا لكونه وسيلةً إليه كما سبق، فيُقدَّم النحو على المنطق. وإمّا لكون موضوعه جزءاً من موضوع العلم الآخر، والجزء مُقدَّم على الكل،

---

(١) الكاساني، علاء الدين أبوبكر بن مسعود. **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م)، ج٢، ص١.

(٢) المرعشي، محمد. **ترتيب العلوم**، دراسة وتحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٩٨٨م، ص٨٢.

فيُقدَّم الصرف علىٰ النحو. ورُبَّما يُقدَّم علم علىٰ علم، لا لشيء منها، بل لفرض التمرين علىٰ إدراك المعقولات، كما أنَّ طائفة من القدماء قدَّموا تعليم علم الحساب. وكثيراً ما يُقدَّم الأهون فالأهون، ولذا قدَّم المُصنِّفون في كتبهم النحوَ علىٰ الصرف، ولعلَّهم راعوا في ذلك أنَّ الحاجة إلىٰ النحو أمسُّ."(١)

نستخلص من هذا النص جملةً من الضوابط والمبادئ والمُؤشِّرات التربوية التي تُؤكِّد طبيعة الارتباط الوظيفي بين ضوابط تصنيف العلوم وقواعد ترتيبها في سيرورة التعليم والتعلُّم، نذكر بعضها اختصاراً في الآتي:

- **معيار حكم طلب العلم**: بمقتضاه تُقسَّم العلوم إلىٰ قسمين: فرض عين، وفرض كفاية. وطلب القسم الأول واجب علىٰ كل مسلم، سواء انتظم في مسالك التعليم أم لا؛ لأنَّ تعلُّمها واجب علىٰ الشخص في خاصة نفسه. أمّا القسم الثاني فهو فرض كفاية؛ أيْ إذا قام به بعض الأشخاص سقط الإثم عن الباقين، وصار مندوباً في حقهم.(٢)
- **معيار القصد والوسيلة**: تُقسَّمُ العلوم بحسب هذا المعيار إلىٰ قسمين: علوم مقصودة، وعلوم وسليَّة. ويَحْسُن بنا في استصحاب هذا المعيار في ترتيب العلوم أنْ نُميِّز بين مستويين اثنين: أولهما له تعلُّق بمنطق المفاضلة بين قسمي العلوم من حيث الأهمية، وثانيهما له صلة بمقتضىٰ ترتيبهما في سيرورة التعليم والتعلُّم.

---

(١) القنوجي، **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، مرجع سابق، ج١، ص١٠.

(٢) "العلوم التي هي من فرض كفاية علىٰ المشهور: كل علم لا يستغنىٰ عنه في قوام أمر الدنيا وقانون الشرع؛ كفهم الكتاب والسُّنة وحفظهما من التحريفات، ومعرفة الاعتقاد بإقامة البرهان عليه وإزالة الشبهة، ومعرفة الأوقات والفرائض والأحكام الفرعية، وحفظ الأبدان والأخلاق والسياسة، وكل ما يُتوصَّل به إلىٰ شيء من هذه." انظر:

- القنوجي، **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، مرجع سابق، ج١، ص١٠٨.

وقد ألمع القنوجي إلىٰ ملحظ نفيس بخصوص نسبية التصنيف وَفقاً لمعيار حكم طلب العلم بحسب الحالة العلمية والتعليمية للأُمَّة، فقال: "ثم إنَّه تختلف فروض الكفاية في التأكُّد وعدمه بحسب خلوِّ الأعصار والأمصار من العلماء، فرُبَّ مِصْر لا يوجد فيه مَنْ يقسم الفريضة إلّا واحد أو اثنان، ويوجد فيه عشرون فقيهاً، فيكون تعلُّم الحساب فيه آكد من أصول الفقه." انظر:

- القنوجي، **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، مرجع سابق، ص١٠٨.

فمن حيث المفاضلة بينهما، تحوز علوم المقاصد شرفاً في سُلَّم العلوم؛ لأنَّها مقصودة لذاتها. أمّا علوم الوسائل فيُقتصَر في تعليمها وتعلُّمها على القَدر المُسعِف في تحصيل علوم الغاية. وأمّا من حيث الترتيب في سيرورة التحصيل فتُقدَّم علوم الوسيلة على علوم الغاية، وهو ترتيب يمليه المبدأ التربوي القائم على أنَّ تحصيل العلوم المقصودة لا يتمُّ إلا بتحصيل وسائلها؛ فإذا كان العلم المقصود يحوز شرف الحظوة بين العلوم، فإنَّ العلم الوسليَّ يحوز شرف السَّبْق في مراحل التعلُّم ورتبه.[1]

- **معيار التمرين على إدراك المعقولات:** وفيه تُقدَّم العلوم التي تُدرِّب الطالب على التفكير المنطقي أو التفكير الرياضي على غيرها من العلوم، مثل تقديم تعليم الحساب على علم المواريث.
- **معيار التدرُّج في تلقين العلوم:** وفيه يُتدرَّج بالطالب من البسيط إلى المُركَّب، ومن الملموس إلى المحسوس.

تحصَّل ممّا تقدَّم من ضوابط أنَّ قضية تصنيف العلوم عامةً، وعلوم الشريعة بوجه خاص، ليست مسألةً معرفيةً أو فلسفيةً، وأنَّ موضوعها لا ينحصر في تشكيل الحقول المعرفية فحسب، بل هي مُتَّصِلة بمنهج تعليمها وتعلُّمها، وهي تُؤسِّس لمبدأ التدرُّج في تحصيلها، بمراعاة المستويات المعرفية للعلوم، والقدرات الذهنية لطالبها؛ استجابةً لفطرة الإنسان في تصنيف الأشياء وتقسيمها؛ تيسيراً لاستيعابها.

والتنـزيل التربوي التعليمي لهذه الضوابط والمعايير التربوية في تصنيف العلوم يتطلَّب دقَّةً في بناء البرامج والمُقرَّرات، واختيار الوحدات التعليمية، بحيث يكون هذا الجهد المنهجي، التقني الإجرائي، مُتناغِماً مع فلسفة تصنيف العلوم في الإسلام، وذلك باستثمار هذه المبادئ في ترتيب وحدات العلم الشرعي، وتحديد معاملاتها في مسالك التعليم،

---

(١) قال طه عبد الرحمن: "العلم الذي لا يكون مقصوداً لذاته أو قُلْ: ليس هو غاية في حدِّ ذاته، بحيث لا يُطلَب إلّا من أجل غيره، وبحيث لا ينال هذا الغير إلّا بواسطته. ومتى كان العلم الآلي يتعلَّق به غيره نزل منزلة العلم الأسبق، ونزل هذا الآخر منزلة العلم الأشرف لكونه مقصوداً لذاته." انظر:
- عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص٨٤.

والتمييز بين الوحدات الرئيسة والوحدات التكميلية، وترتيب المباحث العلمية (لعلوم الشريعة) تبعاً لِمُؤَشِّرات التدرُّج، ومراعاة الأَولىٰ في التقديم، بحسب الحاجةِ العلمية والتعليمية، والقدراتِ العقلية للفئة المُستهدَفة، وغير ذلك من المعايير والمُؤشِّرات التربوية التي يكشف عنها تصنيف العلوم.

ث- العلاقة بين فروع المعرفة الشرعية:

يُعَدُّ النظر في العلاقة بين العلوم أحدَ أهم مباحث النظر الإبستمولوجي، وهو -كغيره من مباحث هذا النظر المعرفي- لا يخلو من فوائد ومقاصد تربوية؛ فالتداخل بين العلوم يتجاوز عتبة تقرير القواعد الضابطة لترابطها، فيظهر أثره في ترقية الأفكار والمدارك، وتقويم السلوك، وتنمية الرغبة في التعلُّم.

إنَّ قضية التكامل المعرفي "ليست عملية معرفية بحتة، ولكنَّها عملية نفسية تربوية تعمل علىٰ تنمية الدوافع، وتربية الوجدان، وتحرير العقل المسلم من آفات الخرافات والأوهام والتناقضات، ليخوض غمار العلم والمعرفة في شجاعة وثقة ومبادرة؛ طلباً للإصلاح والإتقان والإبداع."(١)

والمُتتبِّع لعلوم الشريعة في نشأتها وتطوُّرها تستوقفه خصيصة التكامل والوحدة بين هذه العلوم؛ نظراً إلىٰ وحدة المصدر والمقصد، ولأنَّها تسعىٰ -في مجملها- إلىٰ ترسيخ مبدأ توحيد الله تعالىٰ، فهي بذلك تُمثِّل نسقاً مُتكامِلاً. وكل علم شرعي مقصود لذاته، ووسيلة لغيره. فلا تكاد تجد حديثاً عن علم ما إلّا ممزوجاً بالحديث عن علم أو علوم أُخرىٰ؛ ذلك أنَّ "العلوم داخل بعضها في بعض، وليس أحد يكمل في شيء علىٰ ما ينبغي، وهو جاهل بالبواقي، ولا سيما العلوم الشرعية، وهي المقصودة."(٢)

والتكامل المعرفي مبدأ علمي تربوي جَلِيٌّ في نهج علمائنا؛ تحصيلاً، وتعليماً؛ إذ تَشهد له بذلك جهودهم العلمية، وتآليفهم الحابلة بالدرر التربوية، والنصائح التعليمية التي تُوجِّه

---

(١) إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص١٠١.

(٢) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**، تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: مطبعة سلمىٰ، ١٩٩٨م، ص٣٨٥.

طالب العلم في كل مراحل الطلب إلى الحرص على البناء العلمي المُتكامِل الذي يتناول فروع المعرفة الشرعية بوصفها منظومةً مُتكامِلةً. وقد أكَّد ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ) ضرورة النهل من كل العلوم لتعلُّق بعضها ببعض، قائلاً: "ينبغي لكل ذي علم أنْ يلمَّ بباقي العلوم، فيُطالِع منها طرفاً؛ إذ لكل علم بعلم تعلُّق، وَأَقْبِحْ بمُحدِّث يسأل عن حادثة فلا يدري، وقد شغله عنها جمع طرق الحديث."(١)

وبموجب هذا التعالُق بين العلوم، يتعيَّن تدريسها بوصفها نسقاً جامعاً، بالوجه الذي يجعل الطالب أهلاً لإدراك الروابط المعرفية والمنهجية الجامعة بينها، فيُثمِر ذلك الفهم الصحيح لأصولها وفروعها، تأسيساً لسداد الاستمداد من أصولها؛ تحصيلاً، وفهماً، واستنباطاً للأحكام، وتمثُّلاً لمقاصدها الكلية وقيمها التربوية.

وبذلك، تكون الوظيفة التربوية لمبدأ التكامل بين علوم الشريعة مُؤسَّسةً على مبادئ تربوية، أهمها:

- احترام مبدأ التكامل، والاجتهاد في تقرير الوحدات التعليمية بما يخدم فكرة النسق المعرفي؛ ليكون التكامل في البناء العلمي مُثمِراً لرؤية نسقية في الاشتغال بهذه العلوم؛ تأصيلاً، وتحصيلاً، واستثماراً، وتدريساً.
- استصحاب طبيعة الارتباط الوظيفي بين العلوم في بناء المُقرَّرات والبرامج واختيار الوحدات التعليمية؛ نظراً إلى حاجة كل علم إلى بقية العلوم. فكثيرة هي العلوم التي نشأت في أحضان علوم أُخرى، ونضجت بها، وتطوَّرت؛ لأنَّها علوم تجمعها وحدة المصدر والموضوع، وتشترك في ما بينها في وحدة المقصد والغاية؛ إذ "العلوم مُتعاوِنة، وبعضها مُرتبِط ببعض."(٢) وعلوم الشريعة -في مجملها- متداخلة في الوظائف، ومشتركة في القُصود المعرفية ذات الصلة بخدمة نصوص الوحي؛ توثيقاً، واستمداداً، وبياناً، وتفسيراً، وتأويلاً.

---

(١) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. **صيد الخاطر**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م)، ص٤٤٨.

(٢) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج١، ص٦٥.

ج- التاريخ النقدي للعلوم؛ مفهومه، ودلالته التربوية:

تُعَدُّ الدراسة النقدية لتاريخ العلوم أحدَ أهم مباحث النظر المعرفي، بل هي أُسُّهُ وأساسه؛ ذلك أنَّ "البحث التاريخي للعلوم، وتأريخ تطوُّرها من بدايات تشكُّلها ونموِّها وامتدادها، جزء لا يتجزَّأ من فلسفة العلم؛ لأنَّ ذلك يُعَدُّ مرحلةً أساسيةً في فقه العلم."[1] والنظر النقدي ضمن أُسس فقه المعرفة يبحث في "الكيفية التي نشأ بها العلم مستقلاً بذاته، بمفاهيمه ومناهجه ونظرياته، وكيف تطوَّر واغتنىٰ، وما هي العوائق النفسية والموضوعية التي وقفت في طريق استمراره في التطوُّر الطبيعي، وكيف تفاعل مع العلوم الأُخرىٰ التي أنتجها العقل نفسه الذي أنتجه."[2]

وتبعاً لذلك، فإنَّ التأريخ النقدي لأيِّ علم من العلوم يتجاوز عتبة الوصف لتاريخه، فيُلامِس إشكال نشأته وتطوُّره، وجهود العلماء في خدمته والتأليف فيه، ومقاصده ووظائفه العلمية والمنهجية، وطبيعة الانكسارات التي لحقته في ذاته في علاقته ببقية العلوم، وهي قضايا معرفية لها بالغ الأثر في نقد العلوم واستصلاحها.

فتحصَّل من ذلك أنَّ تاريخ العلوم النقدي هو نظر وظيفي؛ أيْ إنَّه غير مقصود لذاته، وإنَّما هو بحسب ما يترتَّب عليه من آثار علمية ومنهجية وتربوية، وهي -بالجملة- لا تخرج عن وظيفتين متلازمتين مُتَّصِلتين بمباحث فقه المعرفة وتضميناته التربوية، هما: الوظيفة العلمية، والوظيفة التربوية.

- الوظيفة العلمية لنقد العلوم:

يُعَدُّ الاهتمام بالدراسة التاريخية النقدية للعلوم مدخلاً أصيلاً لتجديد العلم في الأُمَّة؛ فإنعام النظر النقدي في علوم الشريعة كفيل بنفض الغبار عن تراثنا العلمي والتشريعي، وقوفاً عند أسباب ازدهاره في عصور الإبداع، وتتبُّعاً لأسباب الانكسارات العلمية التي أصابت هذه العلوم في عصور الانحطاط العلمي والمعرفي؛ لأنَّ "تاريخ كل علم يُمثِّل جزءاً

---

(١) شهيد، الحسان. "علوم الوحي وفلسفة العلم: سؤال الاتصال والانفصال". **مجلة نماء**، عدد٢، ٢٠١٧م، ص٢٠١.

(٢) نغش، "العلوم الإسلامية وتاريخ العلوم"، **مجلة الدليل**، مرجع سابق، ص١١.

أصيلاً في دراسة العلم نفسه."[1]

وعلماء الشريعة هم الذين يُمكِنهم دراسة علوم الشريعة دراسةً نقديةً؛ لأنَّهم أقدر على إنعام النظر النقدي في فروعها؛ لتمرُّسهم بمناهجها، وفقههم بنصوصها، وضبطهم لاصطلاحاتها وتصنيفاتها، ودَرْكهم خصائصها المعرفية والمنهجية، فضلاً عن إلمامهم بسياق نشأتها وتطوُّرها، والعلاقة التي تربط هذه العلوم بعضها ببعض.

"فمَنْ غير المُتخصِّص في الفقه يستطيع أنْ يُنجِز درساً إبستمولوجياً حقيقياً في الفقه؟ ومَنْ غير المُتخصِّص في الأصول يقدر على أنْ يقول قولاً إبستمولوجياً عميقاً في تاريخ المفاهيم الأصولية؟ ومَنْ غير المُتخصِّص في علوم الحديث يستطيع أنْ يُؤسِّس لقول علمي رصين في تطوُّر مفاهيم النقد الحديثي، وأبعاده المنهجية، وامتداداتها في العلوم الإسلامية الأُخرى؟"[2]

والدراسة التاريخية النقدية لأيِّ علم من العلوم تحيل إلى التتبُّع العميق لتكوينه، ورصد المنحنيات الحادة التي مَرَّ بها، وإعمال مبدأ المراجعة بالاحتكام إلى قطعيات المنهج الرباني، والنظر في استجابة مباحث العلم لحاجات الزمان وأهله، واستئناف النظر في وظائف العلوم في واقع مُتجدِّد؛ لأنَّ "وجود الوعي بأهمية التاريخ يعني الاهتمام بالتوثيق، ووجود التاريخ يعني النقد، ووجود النقد يعني وجود الاستثمار الصحيح للتاريخ."[3]

والظاهر أنَّ علوم الشريعة -كغيرها من العلوم الإسلامية- لم تأخذ حظَّها الوافر من النقد العلمي؛ تأليفاً، ودراسةً؛ فتاريخ العلوم يأتي عَرَضاً في كتب التاريخ العام، وفي سياقات الحديث عن مشاهير الرجال، والتعريف بالحالة العلمية والفكرية في عصر من العصور. "أمّا استخلاص هذا وتنسيقه وترتيبه ترتيباً علمياً؛ ليكون فناً من الفنون، له موضوعه وفوائده، فلم يجد عناية كافية حتى يفرد كل علم بتاريخ له في بحث منهجي مُتكامِل."[4]

---

(١) الميلاد، زكي. **تجديد أصول الفقه: دراسة تحليلية نقدية لمحاولات المعاصرين**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط٣، ٢٠١٣م، ص٣١.

(٢) نغش، "العلوم الاسلامية وتاريخ العلوم"، **مجلة الدليل**، مرجع سابق، ص١٠-١١.

(٣) السلمي، فالح. **المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخية**، الرياض: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٤م، ص٦٤.

(٤) القطان، مناع بن خليل. **تاريخ التشريع الإسلامي**، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط١، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٥م)، ص٧.

إنَّ النقد مدخل أصيل لإحياء العلم في الأُمَّة، وهو "طريق حتمي ومعيار لازم نحو التطوير والتجديد لأيِّ علم كان؛ لأنَّ فيه إظهاراً للإيجابيات، وإصلاحاً للسلبيات، وفيه إحياء لجانب المحاورة والمناظرة بين العلماء وإعمال للعقل، وتنمية للفكر، وإشادة بعمل المُتقدِّمين، والبناء عليه، وتنميته."[1] ولا يتحقَّق ذلك إلّا بتقليب النظر في تراثنا العلمي؛ إحياءً لمبدأ المراجعة لتراثنا المعرفي، أملاً في استصلاح العلوم، وإحياء وظائفها العلمية والمنهجية في الأُمَّة.

- **الوظيفة التربوية لنقد العلوم:**

تتأسَّس الوظيفة التربوية لنقد العلوم على مبدأ التلازم بين الحالة العلمية والحالة التعليمية؛ تاريخاً، وحاضراً. والعبرة في تاريخنا أنَّه كلما كان الازدهار العلمي والمعرفي وازاه بالضرورة التميُّز في العطاء التربوي التعليمي، وأنَّ الانحطاط العلمي والمعرفي هو انعكاس مباشر لانتكاسة مسالك التعليم. ثمَّ إنَّ التلازم بين نقد العلوم ونقد مسالك التعليم يشهد له شاهد منطقي؛ فوجود النقد يعني وجود العقل الناقد، وتفتُّق القدرة على النقد في الأوساط العلمية مُؤشِّر لجودة المختبرات المسؤولة عن تشكيل العقول وفَتْق الملَكات، وهي محاضن التربية ومحافل التدريس، والعكس بالعكس.

وعلى وجه الإجمال، فإنَّ الوظيفة التربوية لتاريخ العلوم النقدي جَلِيَّةٌ في أمرين متلازمين:

الأول: تقويم المسالك التربوية التي اقترنت بتطوُّر العلوم؛ فتأسيس العلوم وتطوُّرها مُرتبِط أشدَّ الارتباط بمناهج التعليم، ومن ذلك أنَّ "نشأة العلوم العربية الإسلامية وعلوم اللغة العربية كانت مُتولِّدة من التعليم الإسلامي؛ إذ ما دُوِّنت كتب تلك العلوم إلّا تبعاً للدراسة واستقراء مسائل العلوم من مواقعها. فكان صنيعهم ذلك مَنشأً لعلوم، ومُكمِّلاً لسير علوم ابتدأت من قبلُ."[2]

إنَّ الحاجة ماسَّة إلى دراسة تاريخ علوم الشريعة وتاريخ التأليف فيها؛ دراسة تُزاوِج بين النظر النقدي التاريخي والنظر التربوي في المناهج التربوية التي لها تعلُّق بهذه العلوم في مختلف مراحلها؛ لنستلهم من تاريخنا أكثر التجارب التعليمية نُجوعاً، ونستشفَّ منه مبادئ رسم منهج

---

(1) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص٢٩٩.

(2) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص٣٧.

التحصيل. والأمر مُتوقِّف على الاهتمام بالتراث العلمي التربوي (تحقيقاً، وتحليلاً، وتقويماً)، وامتلاك أدوات التحليل العلمي المُتخصِّص، وآليات المقاربة العلمية والتربوية السلمية.

الثاني: تنمية المَلَكة النقدية؛ فمن ثمرات إعمال النقد في العلوم دراسةً، ومُدارَسةً أنْ يُسهِم في تنمية القدرات المنهجية، وتوسيع المدارك العقلية وتحريرها ممّا يُقيِّدها، وتنمية التفكير الإبداعي بزيادة القوة المُبصِرة القادرة على إنعام النظر في أسرار العلوم وإشكالاتها المعرفية، والمنهجية، والتاريخية، والتربوية.

إنَّ مسالك تدريس علوم الشريعة في مسيس الحاجة إلى الاهتمام بالمَلَكة النقدية لطلبة العلم، والعناية بالنظر التاريخي النقدي للعلوم في برامج التكوين الذي تُعَدُّ مُقرَّراته مفتاحاً لذلك؛ فإنَّ "الوسط الشرعي خاصةً يحتاج إلى توسيع مساحة النقد، ليس هذا فقط، بل إلى تكريسه والدعوة إليه؛ فالذين يمارسونه في الوسط الشرعي قليل، وأقل منهم الذين يقبلونه، ويحتفلون به."[1]

والحقيقة أنَّ ضمور النقد المنهجي في دراسة العلوم وتدريسها هو من أبرز أسباب الضّعْف العلمي والتربوي في واقعنا المعاصر؛ إذ أضحى "العقل العلمي والفكر المنهجي لدى المسلمين اليوم يعاني من فصام بين حفظ المباني الصمّاء، المسلوخة من تاريخها، المنثورة سرداً عن الأسماء، وبين دَرْك المعاني اللطيفة الحية، وفهم السياقات المُوجِّهة، والمشكلات العالقة، والبحث عن قواعد المنهج، قبل السؤال الجامد عن المخرج، والتحرّي في النقل، والتصفُّح في الحسِّ، وحُسْن الاستنباط، والمبالغة في الاستبصار والاعتبار.... وغير ذلك ممّا يكشف عنه تاريخ العلوم من سمات."[2]

وعنايةً بمباحث تاريخ العلوم النقدي في مسالك التعليم؛ فقد أوصى المؤتمر العالمي للتعليم الإسلامي[3] بتدريس تاريخ العلوم والمعرفة لدى المسلمين، وبيان دورهم في تطوير

---

(١) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص٢٩٨.

(٢) عبادي، افتتاحية **مجلة الدليل**، مرجع سابق، ص٦.

(٣) توصيات المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي، مكة المكرمة: المركز العالمي للتعليم، منشورة في موقع مجلة دعوة الحق الإلكتروني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (المغرب). انظر:

- http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/4729

هذه العلوم علمياً، واجتماعياً، وإبراز ما قدَّموه للفكر البشري في المجال العلمي، مع التركيز بصفة خاصة على أسباب نموِّ العلوم في عصور التقدُّم الإسلامية، وأسباب تخلُّفها في عصور الانحطاط من تاريخ الأُمَّة.

ثانياً: النظر الإبستمولوجي وتجديد المنهج

إنَّ وظيفة النظر الإبستمولوجي لعلوم الشريعة في تجديد مناهج تدريسها تكمن أساساً في اتِّخاذ العلم قاعدةً للبناء والتجديد، والانطلاق من بِنيته في ترسيم قواعد التحصيل، والاسترشاد بالمقاصد والدلالات التربوية التي تُعبِّر عنها مبادئ العلوم، واستصحاب ذلك كله في تجديد الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس والتقويم.

١- بِنية العلم أساس تجديد منهج التدريس:

أ- العلم أساس المنهج:

ينطلق تجديد المنهج أساساً من التساؤل عن بِنية العلم، ومنهجه الداخلي، وموضوعه ومباحثه، وخصائصه ومقاصده؛ لأنَّ حسم هذه القضايا النظرية يُعَدُّ خطوةً جوهريةً لها أثر كبير في جودة أهداف المنهج، وفاعلية طرائق التعليم وأساليب التقويم، واختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الكفيلة بتصريف مضامين المنهاج في نسق تربوي لا ينفصل عن بِنية العلم وخصائصه.

إنَّ "الحديث عن منهجية تدريس النص التراثي -خصوصاً على مستوى التعليم العالي- يستدعي أولاً الحديث عن مفهوم هذا النص وطبيعته وماهيته؛ إذ لا معنى للحديث عن المنهجية دون الحديث عن موضوعها والغاية منها."(١)

وإذا كان هذا المبدأ ثابتاً مُطَّرِداً في العلوم كلها، فالأحرى أنْ يحظى بعناية خاصة في تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة؛ لما لها من خصائص مُتَّصِلة بقدسية النصوص، وأصالة المنهج، واتصالها بالإنسان المُستخلَف، مُحقِّقةً مصالحه دنيا وآخرة.

---

(١) المالكي، محمد. "منهجية تدريس النص التراثي"، ورقة علمية قُدِّمت في أشغال الدورة العلمية التدريبية في موضوع: **نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي؛ دورة علمية تدريبية لفائدة الأساتذة الباحثين في التراث العربي الإسلامي**، وقد نشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومعهد الدراسات المصطلحية، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ٢٠٠٠م، ص٣١٨.

والناظر في حال مناهج تدريس علوم الشريعة وتاريخها يُدرِك أنَّ أبرز عوامل الانكسار التي لحقتها ماثلة في انحلال حلقة الوصل بين بِنية المعرفة الشرعية ومنهج تدريسها؛ إذ غاب الوفاق بين فقه النص ومنهج التعامل معه، تأسيساً للأحكام، واستمداداً للمعرفة، ونقلاً لهذا التراث العظيم إلى الأجيال المتعاقبة في مسالك التلقّي.

"إنَّ الاهتداء للتي هي أقوم في مناهج الاستمداد من الوحي مشروط باستيعاب طبيعة العلوم الإسلامية، وذلك من خلال الإدراك الدقيق لقضاياها العلمية، معرفيةً كانت أو منهجيةً، في سياقاتها الحضارية المختلفة، والإجابات التي قدَّمتها الأُمَّة في مواجهتها للتحديات الفكرية. ويُمكِن أنْ نُرجِع هذا النظر إلى مستويين جامعين: أحدهما الطبيعة المعرفية لتلك العلوم، وثانيها وظيفتها المنهجية."[١]

إنَّ فقه العلوم، بوصفه مدخلاً لدراسة المعرفة، هو اللّبِنَة الأولى لبناء المناهج التربوية؛ فلكل علم أُسسه ومبادئه المُوجِّهة لمسار التحصيل ومسالكه ودروبه. ومن أهم أولويات القيِّمين على بناء المناهج التربوية تدقيقُ النظر في طبيعة المعرفة المقصودة بالتدريس؛ لأنَّ تجديد المنهج رهْنٌ بوصل ما انفصل، ورتْق ما انفتق، وذلك بتجديد النظر في خصائص العلوم ووظائفها ومناهجها، لتكون منطلق البناء.

ومنهج تدريس العلم كامن في بِنيته، موصول بمقاصده وخصائصه المعرفية والمنهجية؛ فالعلوم أصل لمحتوى التدريس المنتظم في مُقرَّرات دراسية، وهي الحابلة بالقيم التربوية الإسلامية والمهارات المنهجية المقصودة من عملية التعليم والتعلُّم؛ فلا يُمكِن تجديد الفرع دون مراعاة لطبيعة أصله.

والظاهر أنَّ الارتباط بين بِنية العلم ومنهج تدريسه هو من أهم ما يُفسِّر استعاضة علمائنا عن الخوض في القضايا التفصيلية والإجرائية المُتَّصِلة بعملية التدريس، وتوجيه الاهتمام إلى تقرير الضوابط العامة للتعليم والتعلُّم، مشفوعةً بآدابها وشروطها؛ لأنَّ فقه العلوم عندهم كفيل بترشيد المنهج وسداده.

---

(١) الوافي، حميد. "نظرية التعبد والتعليل في مناهج الاستثمار"، ورقة علمية قُدِّمت في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م، ص٢٣٣.

والثابت أنَّ منطق العلم هو المُحدِّد للسيرورة التعليمية والتربوية المُسهِمة في نموِّه بين العلوم، وهو المُؤطِّر للرؤية التربوية والتعليمية لتدريسه؛ إذ "لكل علم منطقه البيداغوجي الداخلي الذي أدّى إلى نموِّه، وهذا المنطق يتمكَّن منه ضمنياً كل طالب علم، ويعتمده -ضمنياً أيضاً- حينما ينتصب لتعليم غيره، صغيراً كان أو كبيراً."(١)

إنَّ لربط منهج التدريس بخصائص علوم الشريعة ومبادئها ووظائفها أثراً كبيراً في ترشيد منهج التحصيل. وأيّة دراسة أو مقاربة علمية أو تربوية لموضوع مناهج تدريس علوم الشريعة، بمعزل عن النظر في بِنية العلوم، ومصادرها، وسياق نشأتها، وخصائصها، ومناهجها التأسيسية، ومناهج التأليف فيها؛ تكون مقاربةً قاصرةً عن إجابة جوهر الإشكال، وتحوم فقط حول الحِمى.

وإذا كانت الأدبيات التربوية المعاصرة تُؤكِّد أنَّ طبيعة العلوم تُمثِّل أساساً معرفياً وإبستمولوجياً لبناء المناهج التربوية وتطويرها،(٢) استناداً إلى القاعدة الإبستمولوجية التي تُقرِّر "أنَّ المنهج العلمي يتأثَّر بطبيعة الموضوع الذي يدرسه،"(٣) فلنا أنْ نتساءل: ما مدى مراعاة هذا المبدأ في التآليف والدراسات التي تناولت مناهج التدريس الشرعي والإسلامي بوجه عام؟

إنَّ جعل العلم أو المعرفة أساساً لمنهج التدريس هو مبدأ ثابت عند العلماء والباحثين الذين اهتموا بدراسة مناهج التعليم الإسلامي؛ فقد أفرد الشيخ الطاهر ابن عاشور فصلاً من كتابه النقدي لمناهج التدريس بجامع الزيتونة، وسمه بـ"أسباب تأخُّر العلوم"،(٤) وخصَّه للتعريف بكل علم من علوم الشريعة، وبيان مبادئه وأسباب تأخُّره، وأثر ذلك في تكوين ملَكته في محافل التدريس الشرعي، ولم يستعض عن القضايا نفسها في سياق اقتراح الآراء الإصلاحية الكفيلة بالنهوض بالتعليم في الجامع، فلم ترتقِ إلى مستوى تطلُّعات الأُمَّة وما يُواجِهها من تحديات في عصره.

(١) مصباح، "نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية"، **مجلة التبصرة**، مرجع سابق، ص٧٩.

(٢) انظر مثلاً:

- بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٨٧.

(٣) نغش، "العلوم الإسلامية وتاريخ العلوم"، **مجلة الدليل**، مرجع سابق، ص١.

(٤) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٣٠ وما بعدها.

إنَّ حديثه عن مبادئ علوم الشريعة وأسباب تأخُّرها في صُلْب كتابه المُخصَّص لنقد مناهج التدريس في الجامع لهو دليلٌ علىٰ استحالة تقويم مناهج التدريس الشرعي أو تجديدها دون استحضار خصائص العلوم، ووظائفها، ومناهجها، وتاريخها، وعوائق تطوُّرها.

فقد اجتمع له؛ أي ابن عاشور شرف العلم وشرف التعليم، وحاز صفة العالِم المُعلِّم، وقد قصد بصنيعه التنبيهَ إلىٰ أنَّ تأخُّر مناهج التدريس مُرتبِط بتأخُّر العلوم، وأنَّ إصلاح منهج التدريس رهْنٌ بإصلاح العلوم وتجديدها، وأنَّ الذهول عن خصائص العلوم ومبادئها هو من أسباب انتكاسة مناهج التعليم.

وقد أورد -في السياق نفسه- مقتطفاً من تعقيب مشايخ جامع الزيتونة علىٰ مذكرة الإصلاح الوزارية المُتعلِّقة بالجامع، جاء فيه: "من المُسلَّم عند ذوي العقول أنَّ التحسين محمود، وأنَّ الحَسَن قابل للتحسين، ولكن لا بُدَّ لكل تحسين من ابتنائه علىٰ ملاحظةِ أصول ما يتعلَّق به التحسين؛ كي لا يعود علىٰ موضوعه بالنقض (....). وعلىٰ هذا، فإنَّ المعروضات المذكورة حَسَنة في ذاتها، ولكن بقي النظر: هل يوافق الأصل الذي بُنِي عليه تعليم العلوم الشرعية أو لا؟"[١]

فمقتطف التعقيب صريح في إقرار أهمية فكرة إصلاح منهج التدريس وتحسينه بالجامع. وفي استدراكه علىٰ مذكرة إصلاح الجامع دلالة علىٰ ضرورة ربط أيِّ تحسين للمنهج بخصائص العلم الشرعي؛ لكيلا يعود علىٰ أصله بالنقض. فالأصل ألّا يكون منهج التدريس "مُناقِضاً لطبيعة المادة المُدرَّسة؛ لأنَّه سيكون -من حيث لا يشعر- وسيلةً لإعاقة نموِّ ذلك العلم أو عدم وصوله لأغراضه الصحيحة."[٢] فمتىٰ انفكَّ منهج التدريس عن منطق العلم وخصائصه ووظائفه زاغ النهج عن الغاية المقصودة من التدريس.

وهو مبدأ لا يُعدَم بحالٍ في الدراسات المُحْدثة التي تناولت قضية التعليم الشرعي والإسلامي بوجه عام؛ فقد أشار أبو بكر إبراهيم في دراسته التقويمية "للجامعة الإسلامية

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٣٠.

(٢) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٦٩.

بماليزيا" إلى أشغال بعض مؤتمرات التعليم الإسلامية،[1] ورأى أنَّ القضايا التي نوقِشت في هذه المؤتمرات، من قبيل: "مبادئ تصميم المناهج، ووضع الكتب الدراسية، ومبادئ تدريب المُعلِّمين؛ فهي وإنْ كانت أموراً على قَدر عالٍ من الأهمية، إلّا أنَّ نقاشها كان من المفترض أنْ يأتي بعد مناقشة قضية تطوير المعرفة الإسلامية."[2]

وأكَّد أبو بكر إبراهيم -في السياق نفسه- ضرورة الاهتمام بدراسة طبيعة المعرفة الإسلامية قبل الخوض في جزئيات بناء المناهج؛ لأنَّ "إسلامية التعليم مشروطة بتوفُّر المعرفة الإسلامية."[3] وعلَّل وجهة نظره بأنَّ "غياب المعرفة الإسلامية التي تُمثِّل محتوى التعليم الإسلامي سيظلُّ مُسوِّغاً للتربويين أنْ يتحدثوا عن مبادئ عامة يوصى بالعمل بها كلُّ مَنْ يضطلع بمهمة تصميم المنهج وتنظيمه على المستوى النظري أو مَنْ يحاول أنْ يناقش مسألة الكتاب الدراسي ومحتواه، وما يلزم توفُّره في المُعلِّم الذي يتولّى تدريسه. أمّا بناء المنهج عملياً فسيظلُّ مشروطاً بتوفُّر المعرفة التي تُعبِّر عن الفلسفة الإسلامية للتعليم."[4]

والتزاماً بالمبدأ نفسه، أكَّد مصطفى صادقي أنَّه لا يُمكِن الخوض في مناقشة القضايا المُتَّصِلة بمنهج تدريس الفقه إلّا بعد تحرير القضايا العلمية النظرية لعلم الفقه المُتعلِّقة ببِنيته ومباحثه ومناهجه؛ لأنَّ المنهج "هو تفكير إبستمولوجي في المادة العلمية من ناحية أهداف الفقه، ومضامينه، ومنهجه، ووظائفه. وبعد الحسم النظري في هذه القضايا، يتدخَّل الفعل التربوي/ البيداغوجي الذي يُحدِّد الاختيارات النظرية، ويبني على أساسها صيغاً عملية قابلة للتمرير في حصص الدروس. غياب تلكم التراتبية المشار إليها ينعكس سلباً على منهج التدريس."[5]

---

(١) المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي المنعقد في مكة عام ١٩٧٧م. والمؤتمرات اللاحقة له، في كلٍّ من إسلام أباد عام ١٩٨٠م، ودكار عام ١٩٨١م، وجاكرتا عام ١٩٨٢م، والقاهرة عام ١٩٨٥م. انظر:

- إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص٣٨.

(٣) المرجع السابق، ص٣٨.

(٤) المرجع السابق، ص٣٩.

(٥) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص١٣-١٤.

فبناء منهج التدريس وتجديده ينطلق من البحث والدراسة لقضايا إبستمولوجية مُرتبِطة بطبيعة العلم أو المعرفة المُدرَّسة. وبعد حسم هذه القضايا النظرية، يُمكِن الانطلاق من مُسلَّماتها ومُحصِّلتها، بوصفها أساساً معرفياً (إبستمولوجياً) له الكلمة الأولى في اختيار النموذج التربوي-البيداغوجي المناسب. وبعد هذا كله، يُمكِن النظر في الصيغ العملية والإجرائية لتصريف مضامين المنهاج.

يتبيَّن ممّا سبق أنَّ هذه الدراسات تشترك في تقرير ضرورة التفكير والبحث في بِنية المعرفة، وجعلها أساساً لبناء المناهج التربوية وتجديدها. والإعمال التربوي لهذا المبدأ يُمْلي التمييز بين مستويين:

- **مستوى عام**: يتصل هذا المستوى بترسيم المنهج التربوي العام للدراسات الشرعية، ويتعيَّن فيه الانطلاق من الخصائص العامة والمشتركة بين مختلف فروع المعرفة الشرعية؛ من: فقه، وأصول، وحديث، وعقيدة. فيُحدَّد القصد التعليمي بالتوافق مع المقاصد والوظائف العامة لهذه العلوم، ويناط بأهداف المنهج تحقيق مصالح الإنسان العاجلة والآجلة تساوقاً مع المقصد العام من وضع الشريعة.

ثمَّ يُقَرُّ المحتوى بالوفاق التامِّ مع الخصائص المعرفية والمنهجية لنسق علوم الشريعة، من حيث: ارتباطها بنصوص الوحي، واستصحاب الوشائج الرابطة بينها في بناء الوحدات واختيار المضامين بما يعكس وحدتها وترابطها، ومراعاة الترتيب بينها -تقديماً، وتأخيراً- بمقتضى معايير تصنيف هذه العلوم، والحرص على المزاوجة بين تثقيف العقل، وتزكية النفس، وتنهيج الفكر، وترشيد السلوك.

وعطفاً على ذلك، تُنتقى طرائق التعليم وأساليب التقويم بالتناسب التامِّ مع بِنية هذه العلوم ومناهجها المؤسسة، مع الحرص على المزاوجة بين الأساليب النظرية والأساليب التطبيقية؛ لأنَّ هذه العلوم تأبى الانفصال بين العلم والعمل.

- **مستوى خاص**: يرتبط هذا المستوى بتخطيط المنهج الخاص بتدريس علم من علوم الشريعة؛ إذ لكل علم منطقه الداخلي، وموضوعه الخاص. وفي هذا المستوى، يكون الانطلاق من الأُسس العلمية والتربوية الضابطة للمنهاج التربوي العام لتدريس

العلوم الشرعية، والاجتهاد في تكييفها بمقتضى خصائص العلم المخصوص ووظائفه. "فالعلوم إنَّما يختلف بعضها عن بعض باختلاف موضوعاتها أو على الأقل باختلاف مستويات التحليل الذي تقوم به عندما يكون الموضوع واحداً."(١)

فاختلاف العلوم مُسوِّغ لاختلاف منهج تدريسها، وهو اختلاف لا يمسُّ جوهر الوحدة المعرفية والمنهجية الجامعة بينها. وفي هذا السياق، فإنَّ التمايز في موضوعات العلوم لا يعني بناء مناهج خاصة غير مُنضبِطة لقواعد المنهج التربوي العام، وإنَّما يعني أنَّ المنهج العام مُؤطِّر للمنهج الخاص، وأنَّ المنهج الخاص داعم للمنهج التربوي العام.

ب- مبادئ العلوم قواعد للتحصيل:

إذا تقرَّر مبدأ جعل العلم أساساً للمنهج، فإنَّ من مستلزماته أنْ تكون مبادئه أصلاً ناظماً لقواعد تحصيله، فلا نكاد نجد مُصنَّفاً من مُصنَّفات علمائنا لا يبدأ بتعريف العلم، ومباحثه، وأجزائه المعرفية، ومصادره، وموضوعه، ومقاصده، والملَكة المقصودة من تحصيله (الثمرة)، وعلاقته ببقية العلوم، وغير ذلك من المبادئ؛ فهي -إذن- مبادئ للعلم، وقواعدُ للتعليم.

إنَّ القصد من تصدير مُصنَّفات العلم بهذه المبادئ هو "تمكين المُتعلِّمين من العلم بوساطة التمكُّن من مبادئ العلوم وأصوله، بوصف هذه الأصول هي محور المنهج الذي تدور حوله العمليات التربوية (...)، وهو ما يمنحهم القدرة على تمركز معارفهم في أصول العلم ومبادئه، ويسمح لنموِّ خبراتهم في إطاره."(٢)

وقد أكَّد الآمدي (توفي: ٦٣١هـ) المقاصد التربوية والعلمية لمبادئ العلوم، وبيَّن أثرها في رسم منهج التحصيل، قائلاً: "حق على كل مَنْ حاول تحصيل علم من العلوم أنْ يتصوَّر معناه أولاً بالحدِّ أو الرسم؛ ليكون على بصيرة فيما يطلبه، وأنْ يعرف موضوعه، وهو الشيء الذي يبحث في ذلك العلم عن أحواله العارضة له؛ تمييزاً له من غيره، وما هي الغاية المقصودة من تحصيله حتى لا يكون سعيه عبثاً، وما عنه البحث فيه من الأحوال التي هي

---

(١) الجابري، **مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي**، مرجع سابق، ص١٩-٢٠.

(٢) مدني، عباس. **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية: دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية**، الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي، ١٩٨٩م، ص٢٠٥.

مسائله لتصوُّر طلبها، وما منه استمداده لصحة إسناده عند روم تحقيقه إليه، وأنْ يتصوَّر مبادئه التي لا بُدَّ من سبْق معرفتها فيه لإمكان البناء عليها."[1]

ونظم محمد بن علي الصبان (توفي: ١٢٠٦هـ) نظماً جمع فيها المبادئ العشرة للعلوم، بقوله:[2]

إنَّ مبـــــــادِي كـلِّ فـنٍّ عـشـــرةْ	الحـدُّ والموضـــوعُ ثـمَّ الثمـــــرةْ
ونـــســبةٌ وفـضــلُهُ والواضــــــعْ	والاسمُ لاستمدادُ حكـمُ الـشـارعْ
مـسائلٌ والـبعضُ بـالبعضِ اكتفـى	ومن درى الجمـيعَ حـازَ الـشـرفا

فهذه المبادئ -في مجملها- تَرسُم معالم منهج تعلُّم وتعليم لعلوم الشريعة؛ فلا يستقيم البيت دون أساس، ولا يستقيم تعليم أيِّ علم من العلوم دون الاسترشاد بمُحدِّداته. ولهذه المبادئ وظيفتان:

- **وظيفة علمية**: يُقصَد بها أنَّ مبادئ كل فن تُجلّي حقيقته، ببيان حدِّه، وموضوعه، ومباحثه، وقضاياه المعرفية والمنهجية والتاريخية.
- **وظيفة منهجية تربوية**: يُقصَد بها رسم هذه المبادئ لمنهج تحصيل ذلك الفن، من حيث: بيان حكم تحصيله، وتحقيق القول في غاياته، والمَلَكة المقصودة من تدريسه (الثمرة)، وتأكيد علاقته ببقية العلوم.

وأصل الشروع في العلم "إنَّما يتوقَّف على تصوُّره بوجه ما، وعلى التصديق بفائدة ما، وإلّا استحال الشروع فيه ضرورة أنَّ المجهول المُطْلَق يستحيل طلبه، وأمّا الشروع فيه على بصيرة فيتوقَّف على حدِّه أو رسمه؛ لأنَّه إذا تصوَّره بذلك وقف على مسائله إجمالاً، حتى إنَّ كل مسألة ترد عليه علم أنَّها من ذلك العلم؛ أيْ حصل له قدرة تامة بها يتمكَّن من تمييز مسائله من غيرها."[3]

---

(١) الآمدي، علي بن محمد. **الإحكام في أصول الأحكام**، علَّق عليه الشيخ عبد الرزاق العفيفي، الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م، ج١، ص١٩.

(٢) الصبان، أبو العرفان محمد بن علي. **حاشية الصبان على شرح الملوي على السُّلَّم المنورق**، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي وأولاده، ط٢، (١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م)، ص٣٥.

(٣) الصالحي، رجب. **تحقيق مبادئ العلوم الأحد عشر**، القاهرة: مطبعة وادي الملوك، ط٢، ١٩٣٦م، ص٢-٣.

وللاستفتاح بها -تأليفاً، وتدريساً- أثر فاعل في ترشيد منهج التدريس؛ إذ يُدبَّج محتوى المادة المُدرَّسة بالتأثيث العلمي والمنهجي الذي يعطي الطالبَ نظرةً كليةً عن العلم المدروس، ويُبصِّره بمناهجه -تقعيداً، وتأليفاً، واجتهاداً-، ويُنبِّهه إلى طبيعة الملَكات المُستهدَفة من تدريسه، ويُنوِّره بطرائق علمائنا ومنهجهم في التعليم والتعلُّم. أمّا إغفال الدلالات التربوية لمبادئ العلوم فيجعل المُتعلِّم يعاني قصوراً في إدراك مقاصدها، وعجزاً عن ضبط مباحثها برؤية نسقية.

ولّما كانت هذه المبادئ تُمثِّل الإطار العام الضابط لمسالك تحصيل العلوم، فإنَّ ذلك يعني أنَّ لكل مبدأ دلالته التعليمية والتربوية، ويُمكِن التمثيل على ذلك بالآتي:

- **مبدأ حدِّ العلم**: حدُّ العلم هو مفتاح تصوُّره، وإدراك حقيقته، وسبر أغوار تعليمه وتعلُّمه؛ إذ يتعيَّن على المُتعلِّم قبل تحصيل علم من العلوم أنْ يتصوَّر هذا العلم تصوُّراً علمياً ومنهجياً دقيقاً. قال الإسنوي (توفي: ٧٧٢هـ): "اعلم أنَّه لا يُمكِن الخوض في علم من العلوم إلّا بعد تصوُّر ذلك العلم، والتصوُّر يستفاد من التعريفات."(١) والحدُّ هو التعريف الجامع المانع الذي يُقدِّم تصوُّراً أولياً يستأنس به طالب العلم في بداية التحصيل.

فقد شاع في كتب اللغة ومُصنَّفات الفقهاء والأصوليين تعريفُ الفقه بأنَّه قَدر زائد على مُجرَّد الفهم، وأنَّه "فهم غرض المُتكلِّم من كلامه."(٢) فهو يُعْنى بإدراك الأشياء الخفية. وقد عرَّفه ابن منظور بأنَّه "العلم بالشيء، والفهم له."(٣)

ففي حدِّ الفقه تنبيهٌ ضمني "لما يترتَّب عليه من اعتبارات وقضايا مُؤثِّرة في مجال التدريس."(٤) وبمقتضاه يتعيَّن استصحاب هذه الخصيصة في الدرس الفقهي؛ تخطيطاً،

---

(١) الإسنوي، جمال الدين عبد الرحيم بن الحسن (توفي ٧٧٢هـ). **نهاية السول في شرح منهاج الأصول**، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٢م، ج١، ص٥.

(٢) الجرجاني، علي محمد السيد الشريف. **كتاب التعريفات**، بيروت: دار الكتب العلمية (١٤٠٣/ ١٩٨٣م)، ج١، ص١٦٨.

(٣) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، مادة: (فقه)، ج١٣، ص٥٢٢.

(٤) الصادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٧٠.

وتنفيذاً، وتقويماً؛ لأنَّ "الفهم ورسوخ العلم في قلب المُتعلِّم هو الثمرة المرجوَّة بالتعليم، لا مُجرَّد حفظ المسائل وعدِّها، وتَرتُّبُ الآثار النافعة للفقه موقوفٌ على تشبُّع الدارس بروح الفقه، وفهمه لمسائله، لا على مُجرَّد التلقين."[1]

إنَّ استصحاب الدلالة التربوية لمفهوم "الفقه" يُصحِّح التصوُّر السائد في الدرس الفقهي، القائم على "أنَّ الفقه معرفة جاهزة ومنظمة، وأنَّ دور الأستاذ هو حُسْن نقلها إلى الطالب؛ لأنَّ هذا داعٍ من دواعي الجمود والتقليد والانحسار في أقوال السابقين، في حين أنَّ الفقه أصله وحقيقته اجتهاد ونظر وابتكار."[2]

وعطفاً على ذلك، يتعيَّن التركيز في الدرس الفقهي على مختلف القدرات والمهارات؛ من: فهم، ومقارنة، وتحليل، واستنباط، وغير ذلك من الملَكات اللازمة للاقتدار على النظر في المستجدات ونوازلها؛ وهو نهج يتناغم مع طبيعة الفقه، وحقيقة التفقُّه.

وممّا يُؤسَف له أنَّ واقع الدرس الفقهي يشهد ذهولاً عن الدلالات التربوية لحقيقة تعريفه؛ إذ يُنظَر إلى حدِّ الفقه بوصفه مُقدِّمةً تمهيديةً أو مدخلاً مفاهيمياً لمُقرَّرات الفقه وأصوله، دون استحضار مقتضيات هذا التحديد في مسار التحصيل.

- **مبدأ موضوع العلم**: من القواعد العلمية والمنهجية الثابتة في منهج التأليف في العلوم ومنهج تدريسها، تحديد موضوع العلم وقضاياه الكلية؛ وهو مبدأ تربوي بفضله يُدرِك الطالب -في بداية التحصيل- الحدود الموضوعية لهذا العلم؛ تيسيراً لحصول الثمرة المقصودة منه. وقد حقَّق الغزالي (توفي ٥٠٥هـ) القول في هذا المبدأ بقوله: "كل علم لا يستولي فيه الطالب في ابتداء نظره على مجامعه ولا مبانيه، فلا مطمع له في الظفر بأسراره ومباغيه."[3] ويترتَّب على احترام هذا المبدأ فوائد تربوية وتعليمية، منها:

---

(١) الرومي، هيثم بن فهد. **إصلاح الفقيه**، بيروت: مركز نماء للدراسات والأبحاث، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٣م، ص١٨٤.

(٢) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٧١.

(٣) الغزالي، **المستصفى من علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص٣.

- تنمية قدرة الطالب علىٰ إدراك العلاقة بين مباحث العلم الواحد بوجه نسقي منظومي؛ ما يُسعِفه في ردِّ المسائل والقضايا التفصيلية المُكتسَبة إلىٰ مباحثه الكلية في نسق العلوم.

- تنمية قدرة الطالب علىٰ التمييز بين فروع المعرفة الشرعية بناءً علىٰ إدراكه موضوعَ كل فرع منها ومجالاته الرئيسة.[1] فالتحديد الموضوعي لكل علم يجعل الطالب أهلاً لتمييز مباحثه من غيرها من مباحث العلوم الأُخرىٰ، "حتىٰ إنَّ كل مسألة ترد عليه عَلم أنَّها من ذلك العلم؛ أيْ حصل له قدرة تامة بها يتمكَّن من تمييز مسائله من غيرها."[2]

- جعْل الطالب أهلاً لاختيار التخصُّص العلمي الذي يُناسِب ميوله وقدراته العلمية والمنهجية؛ لأنَّ "موضوع العلم يتحدَّد وَفقاً للمسائل والإشكالات التي تجد حلَّها في نسقه النظري دون سواه، تبعاً لمبدأ الاختصاص."[3]

- **مبدأ استمداد العلم**: هذا المبدأ يجيبنا عن سؤال: من أين يُستمَدُّ هذا العلم؟، ويبحث في أصوله التي يستمد منها أحكامه ومباحثه وقواعده. فالاستمداد الأصولي -مثلاً- هو "آلية علمية ومنهجية يستثمر من خلالها علماء هذا الفن مواد ومعطيات مُحقَّقة في أنساق أُخرىٰ، بوصفها أصولاً إجرائيةً في تحقيق ظواهر الخطاب الشرعي."[4]

إنَّ استمداد أصول الفقه، إنَّما هو من علم الكلام، والعربية، والأحكام الشرعية.[5] وهو مبدأ يفرض ضرورة استحضار طبيعة الامتدادات بين علم أصول الفقه والعلوم التي يستمدُّ

---

(١) "ذهب بعضهم إلىٰ اعتبار تمايز العلوم في نفسها، إنَّما هو بتمايز الموضوعات، فصدَّروا العلم بما عُرِف عندهم بالمبادئ والمقدمات، فكانت معرفة العلم بمعرفة حدِّه تمييزاً للمفهوم، وبمعرفة الموضوع تمييزاً للذات." انظر:

- التهانوي، محمد علي. **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: رفيق العجم وعلي دحروج، بيروت: مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٦م، ج١، ص١١.

(٢) الصالحي، **تحقيق مبادئ العلوم الأحد عشر**، مرجع سابق، ص٢-٣.

(٣) حايلا، محمد. **بنية العلم في نسق الأصول**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠١٤م، ص١٣.

(٤) المرجع السابق، ص١٣، ٤٤.

(٥) الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، مرجع سابق، ج١، ص٩.

منها مبادأه وقواعده. وبه يتعيَّن مراعاة التكامل في تقرير محتوىٰ وحدات هذا العلم، بمراعاة التناسب التامِّ بينه وبين وحدات اللغة العربية وعلم الكلام والفقه في المُقرَّرات الجامعية.

- **مبدأ واضع العلم**: هذا المبدأ يروم الكشف عن مُؤسِّس العلم، وله أثر فاعل في ترشيد منهج التحصيل. تتجلّىٰ وظيفية هذا المبدأ في التنبيه إلىٰ منهج بناء مباحث ذلك الفن. فقد كان للشافعي (توفي: ٢٠٤هـ) فضل تأسيس علم أصول الفقه. وفي ذلك قال الفخر الرازي (توفي: ٦٠٦هـ): "الناس كانوا قبل الشافعي يتكلمون في مسائل أصول الفقه، ويعترضون، ويستدلون، ولكن ما كان لهم قانون كلي يُرجَع إليه في معرفة الدلائل الشرعية، وفي كيفية معارضاتها وترجيحاتها، فاستنبط الشافعي علم أصول الفقه، ووضع للخلق قانوناً كلياًّ يُرجَع إليه في معرفة مراتب أدلة الشرع."(١)

إنَّ الإشارة إلىٰ فضل الشافعي في تأسيس علم الأصول تُرسِّخ قيمة الاعتراف بفضل السَّبْق لأهل التأسيس في نفوس طلبة العلم، وفي ذلك دعوة لهم إلىٰ التتلمذ في مدارس علمائنا، بسبر أغوار مُصنَّفاتهم التي أسهمت في تأسيس العلوم وتشييد صرحها.

من الفوائد التربوية والتعليمية للمُصنَّفات التي أسهمت في تأسيس الفنون أنَّها تكشف عن بِنيتها الخارجية، وتُعبِّر عن "المنطق الخارجي الذي يحكم المادة العلمية المُصنَّفة في بحث ما؛ أي الذي يتحكَّم في توظيف المادة واستثمارها بواسطة قوانين وأنساق تُوجِّه البحث العلمي، وتُنظِّمه."(٢)

والإفادة من المُؤلَّفات التي أسهمت في تأسيس الفنون مشروطة باستحضار البُعْد التأسيسي في قراءتها ومُدارَستها وتدريسها، وذلك بمراعاة خصوصيتها المنهجية مقارنةً بغيرها من المُصنَّفات التي شرحت مباحث الكتب السابقة أو فرَّعتها أو بسطتها أو لخَّصتها.

فقراءة الطالب رسالةَ الشافعي علىٰ منوال قراءته المُصنَّفاتِ الأصوليةَ التي جاءت بعدها يُفوِّت عليه إدراك "أهم ما عند الشافعي، وهو إعمال عقله بطريقة مستمرَّة وفذَّة،

---

(١) الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **مناقب الإمام الشافعي**، تحقيق: أحمد حجازي السقا، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م)، ص١٥٦-١٥٧.

(٢) الأنصاري، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، مرجع سابق، ص١٩٠.

وقيام علمه على الاستنباط والقياس والموازنات، ثمَّ التقاط الأصل الفقهي الغائب الذي لا تراه في النصوص أول النظر، وإنَّما يتوهَّج لك بعد ما يقدح الشافعي هذا النص بذلك. أنتَ في هذه الحالة لم تقطف الثمرة إلّا بعد أنْ عرفت كيف صارت ثمرةً، وهذا هو المطلوب في إعداد جيل يبني بعقله ويديه، لا بعقل غيره، ولا بيد غيره."[١]

- **مبدأ بيان الثمرة:** هذا المبدأ يُجلّي للطالب الغاية المقصودة من كل علم، ويدلُّه على أيسر الطرائق الموصِلة إليه، ويُنمّي فيه مبدأ القصدية في درب التحصيل، ويُرشِّد جهده فيما هو مقصود، ولا يجعله يشغل نفسه بما لا فائدة منه. فطلب علم من العلوم يتوقَّف ابتداءً على التصديق بفائدة ما، وإلّا استحال الشروع فيه؛ لأنَّ المجهول المُطْلَق يستحيل طلبه.[٢]

فإلمام الطالب بالفائدة المقصودة من دراسة علم من العلوم يُذكي فيه الرغبة في الاجتهاد، وذلك من "أقوى دوافع التعلُّم. وقد دلَّت تجارب كثيرة على أنَّ ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحياناً إلى تعلُّمٍ البتة، وأنَّ علم المُتعلِّم بنتائج تعلُّمه يُعِينه على إجادة التعلُّم، وزيادة إنتاجه من حيث: مقداره، ونوعه، وسرعته."[٣]

إنَّ الثمرة من كل فن هي البوصلة المُوجِّهة إلى اختيار الأهداف والمضامين التعليمية، وتحديد طرائق التدريس وأساليب التقويم المُحقِّقة للغاية المقصودة منه. فالثمرة المنشودة من علم الحديث -مثلاً- هي تحصيل ملَكة نقد الروايات وَفقاً للقواعد والموازين العلمية في علم الحديث. والذهول عن هذا المبدأ جعل همم طلبة هذا الفن تنصرف إلى حفظ المتون والأحاديث، فضعُفت القدرة على تمييز الصحيح من السقيم منها في محافل التدريس الشرعي.

إذن، فالقدرة على تمييز الروايات هي الثمرة المقصودة من هذا العلم الجليل. أمّا دراسة مباحث العلم -مصطلح الحديث، وعلم الرجال، ...- فهي وسيلة لإدراك الثمرة. والاقتصار على هذه المباحث في درب التحصيل، إنَّما هو اقتصار على المداخل والمُقدِّمات دون تحصيل النتائج.

---

(١) أبو موسى، **مناهج علمائنا في بناء المعرفة**، مرجع سابق، ص١٨٣.

(٢) الصالحي، **تحقيق مبادئ العلوم الأحد عشر**، مرجع سابق، ص٢-٣.

(٣) راجح، **أصول علم النفس**، مرجع سابق، ص٩٧.

٢- المدخل الإبستمولوجي وتجديد عناصر المنهج:

تظلُّ وظيفية المدخل الإبستمولوجي في تجديد منهج التدريس مُجرَّدَ دعوىٰ بعيدة عن الواقعية، وعن إحداث التغيير المنشود، ما لم يظهر التجديد المقصود في مُكوِّنات المنهج كلها. فقاعدة: "العلم أساس المنهج" تحيلنا علىٰ ما يُوفِّره النظر في علوم الشريعة من مبادئ وقواعد يتعيَّن الاسترشاد بها في الترسيم والتجديد للنسق البيداغوجي الخاص بالمنهج؛ أهدافاً، ومحتوًىٰ، وطرائقَ للتدريس والتقويم.

أ- المدخل الإبستمولوجي وتجديد الأهداف :

إنَّ تجديد أهداف المنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة، بمقتضىٰ النظر المعرفي في علوم الشريعة، رهْنٌ بالالتزام بضابطين متلازمين، هما:

- تحقيق الوصل بين أهداف المنهج ومقصد الحق من الخلق.
- توثيق الصلة بين الأهداف التربوية ومقاصد العلوم ووظائفها.

- توافق أهداف المنهج مع مقصد الحق مـــن الخلق:

يندرج ضابط تحقيق الوصل بين أهداف المنهج ومقصد الحق من الخلق ضمن أصل عام مُتَّصِل بربط الغايات الكبرىٰ للتربية والتعليم بقصد الشارع. قال الله تعالىٰ: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦﴾[الذاريات: ٥٦]. وأكَّد الشاطبي (توفي: ٧٩٠هـ) أنَّ "المقصد الشرعي من وضع الشريعة إخراج المُكلَّف عن داعية هواه حتىٰ يكون عبداً لله اختياراً كما هو عبد الله اضطراراً."[1]

فالخطاب الشرعي صريح في التنصيص علىٰ أنَّ المقصد من الخلق ومن وضع الشريعة هو تحقيق العبودية لله تعالىٰ. والتعليم الشرعي أَولىٰ بالالتزام بهذا المقصد الثابت والوظيفة السامية للإنسان، بأنْ تعكس غايته وأهدافه هذا المقصدَ وتلكم الوظيفة؛ و"أنْ يفهم طلبتنا غايتهم ورسالتهم، وليعرفوا أنَّهم يتعلَّمون ليستحقوا سعادة الدنيا والآخرة، وينقذوا أنفسهم وأهليهم من النار، وسخط الخالق، والحياة الجاهلية، ويخرجوا الناس من الظلمات

---

(١) الشاطبي، **الموافقات**، مرجع سابق، ج٢، ص٢٦٩.

إلى النور، وأنَّهم ورثة الأرض، إذا صلحوا صلحت لأجلهم الدنيا، وكتب لهم العلوم والسيادة والناس لهم تبع."[1]

فالهدف العام من التربية والتعليم من منظور إسلامي ماثل في تنشئة الإنسان العابد لله على معنى العبادة الشامل. وأهم وظيفة لمناهج التدريس أنْ تُعرِّف الإنسان بربه ليعبده اعتقاداً بوحدانيته، وأداءً لشعائر عبادته، وتطبيقاً لشريعته، والتزاماً بمنهجه؛ وأنْ تُبصِّره بسنن الله في الكون ليعبده بعمارة الأرض، والمشي في مناكبها، وتسخير كل ما خلق الله فيها لحماية العقيدة والتمكين لدينه في الأرض.[2] قال المولى عزَّ وجلَّ: ﴿ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ ﴿٦١﴾ ﴾[هود: ٦١].

إنَّ من أسمى الغايات وأرقاها ابتغاءَ مرضاة الله تعالى، وتحقيق العبودية لله عزَّ وجلَّ. وهو الأصل المُميِّز للنظرية التربوية الإسلامية مقارنةً بغيرها من النظريات والبيداغوجيات التربوية الحديثة. فتحديد الأهداف "يحتاج إلى أصول مُحدَّدة تتمثَّل في فلسفة تربوية شاملة واضحة، تنبثق عن فلسفة كلية للإنسان والكون والحياة والمنشأ والمصير، وهذا ما تفتقده الفلسفات الغربية الوضعية."[3]

فلا ذكر في النظريات التربوية الغربية "إلّا لما له علاقة بتدبير المعاش فوق هذه الأرض. أمّا البيداغوجية التي تنهل من الشرع الكريم فإنَّها تبتدئ أولاً بربط المُتعلِّم بخالقه عبر طرح السؤال المركزي الآتي: لماذا يتعلَّم المُتعلِّم؟ أو ما المقصد من وراء تعلُّمه؟"[4]

---

(١) الندوي، أبو الحسن علي الحسني. **كيف توجه المعارف في الأقطار الإسلامية**، بغداد: المطبعة الإسلامية، ط٤، (١٣٧٥هـ/ ١٩٥٦م)، ص ١١.

(٢) توصيات المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي، مكة المكرمة: المركز العالمي للتعليم، منشورة في موقع مجلة دعوة الحق الإلكتروني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (المغرب). انظر:

- http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/4729

(٣) جنزرلي، رياض. **أهداف التربية الإسلامية وغايتها: دراسة لغوية وفكرية وتاريخية**، جدة: الدار السعودية للنشر، ط١، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م، ص١٣.

(٤) حليم، سعيد. **نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي**، سلسلة منظومتنا ٣، ط١، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠١٥م، ص١٦٩.

وبذلك تكون هذه النظريات عاجزةً عن الاستجابة لمقتضيات مناهج التعليم الإسلامي؛ ما يُحتِّم على محافل التدريس حفظ حق الطالب في تعرُّف حقيقة الخالق وحقيقة الوجود، وترسيخ قيم الاستخلاف، فيستجمع الطالب بذلك طاقته، ويستنهض همَّته نحو تحقيق قصد الشارع عاجلاً وآجلاً.

- تجديـــد الأهداف بوصلها بمقاصد العلوم ووظائفها:

إذا كانت أهداف المنهج تروم تقصيد الفعل التعليمي، فإنَّ جوهر تجديدها يكمن في ربط مقاصد التعليم بمقاصد العلوم. فالعلوم الإسلامية هي "أكثر العلوم -إطلاقاً- ارتباطاً بالغائية والمقصدية لارتباطها بالدين."(١)

وعلوم الشريعة -كغيرها من العلوم- لها خصائص ومقاصد ووظائف أَسَّست لها نصوص الوحي، وعكف عليها علماؤنا بالبيان والتفسير، واسترشدوا بها في مناهج التحصيل. وتوثيق الصلة بين أهداف المنهج ومقاصد العلوم ووظائفها هو من أهم دعامات تجديد المنهج.

"للعلوم في الإسلام غايات كلية ثلاث لا تكاد تخرج عنها:(٢)

- أنْ تُحقِّق الهداية والصلة بالله تعالى.
- أنْ تُخرِّج الإنسان المُستخلَف الرسول.
- أنْ تبني مجتمعها، وتُسهِم في إعمار الكون من حولها."

ومن هذه الغايات الكبرى يُمكِن أنْ نشتقَّ أهدافاً تربويةً وتعليميةً أكثرَ دقَّةً وقدرةً على توجيه الفعل التعليمي؛ فمقاصد العلوم في الإسلام لها سلطة مرجعية في ترسيم أهداف المنهج. ولمّا كانت علوم الشريعة تروم ترسيخ مبدأ العبودية لله، فإنَّ من الواجب أنْ يكون "الهدف الأسمى لمناهج العلوم الشرعية هو إعداد الإنسان المسلم القادر على القيام بمقتضيات العبودية لله وواجبات الخلافة في الأرض. ويتطلَّب هذا إيصال كل مُتعلِّم الى

---

(١) شبار، "من أجل منهاج قرآني في الفكر والعلوم الإسلامية "، مرجع سابق، ص٥٦٩.

(٢) المرجع السابق، ص٥٦٩.

درجة كماله الخاصة التي هيَّأه الله لها؛ كي يكون قادراً على الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وَفق منهج الله.[1]

إنَّ تجديد الأهداف، إنَّما ينطلق من تفكير في بِنية العلم، وخصائصه، ووظائفه، ومقاصده؛ ما يجعل أهداف المنهج أصيلةً غيرَ مستعارة. ومن ثَمَّ، فإنَّ "كل مُرَبٍّ لا يرسم لعلمه أهدافاً خاصةً لا يكون إلّا عبداً لِمَن استعار منه أهدافه."[2] وربط الأهداف بمقاصد العلوم ووظائفها يستمدُّ مرجعيته من مبادئ المنهجية الإسلامية؛ ذلك أنَّ "للمنهجية المعرفية الدينية مقاصد شرعية تتغيّاها؛ وأيَّة معرفة لا تُحقِّق هذه المقاصد أو لا تتغيّاها، فإنَّ هذه المنهجية ترفضها."[3]

والثابت أنَّ بين المنهج والمقصد علاقة وطيدة استند إليها علماؤنا في تقريب العلوم؛ تأليفاً، وتحصيلاً، وتدريساً.[4] والأصل أنْ تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بوظائف العلوم ومقاصدها؛ إذ "لا حرج في الربط بين الغايات والوظائف؛ فالوظائف غايات من حيث حصولها لدى الطالب استقبالاً، وهي وظائف من حيث حصولها لديه حقيقةً،"[5] ومن حيث التوسُّل بها، لتحقيق ما سواها من الغايات.

---

(١) مدكور، علي أحمد "محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات: الواقع والطموحات"، في: بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، تحرير: فتحي ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، تقديم: طه جابر العلواني، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج١، ص٣٦٣.

(٢) ابن حمزة، مصطفى. **من قضايا الفكر واللغة**، الرباط: دار الأمان، ط١، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م)، ص١٩.

(٣) العلواني، طه جابر. "العلوم النقلية بين منهجية القرآن المعرفية وإشكالية عصر التدوين"، في **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية والمعهد العالمي للفكر الاسلامي، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م)، ص٨٩.

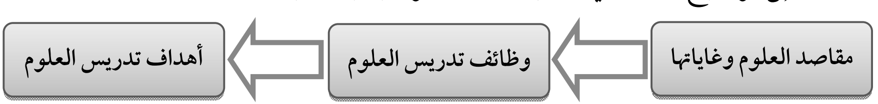
(٤) جاء في كتاب "الإبهاج في شرح المنهاج": "المنهاج: الطريق جعل علماً على هذا الكتاب. والوصول إلى الشيء، إنَّما يكون عند انتهاء طريقه، فقوله؛ أي البيضاوي منهاج الوصول معناه الطريق التي يُتوصَّل فيها إلى الوصول إلى علم الأصول، كما تقول: طريق مكة؛ أي المُتوصَّل فيها إلى مكة، فليس الوصول فيه، ولكنَّه غايته." فدل ذلك على أنَّ المنهاج في اصطلاح أهل العلم طريق للوصول إلى الغاية والمقصد. انظر:

- السبكي. تقي الدين علي بن عبد الكافي. وابن السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن علي. **الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٥م، ج١، ص٣.

(٥) صادقي، "التكامل المعرفي في المنظومة التربوية: ضرورته، وسبل إحلاله: درس الفقه أنموذجاً"، مرجع سابق، ص٦٧٤.

إنَّ توثيق الصلة بين أهداف منهج التدريس والمقاصد الكلية للعلوم الإسلامية يتطلَّب فهماً لهذه الوظائف، وتتبُّعاً لصورها في تاريخنا العلمي والتربوي. وهو توثيق يحمل بُعْداً تأصيلياً لأهداف المنهج وسائر مُكوِّناته. والانتقال الوظيفي من مقاصد علوم الشريعة وغاياتها إلى أهداف منهج التدريس يقتضي استحضار حلقة وصل بينهما، هي وظائف تدريس علوم الشريعة.

يُمكِن توضيح هذه السيرورة بالخطاطة التوضيحية الآتية:



خطاطة تُوضِّح آلية الانتقال من مقاصد العلوم إلى أهداف تدريسها

إذن، لتدريس علوم الشريعة وظائف عِدَّة، منها:

- **الوظيفة التربوية**: هي أسمى الوظائف؛ لأنَّها مُرتبِطة بترسيخ قيمة العبودية لله، بوصفها رأسَ منظومة القيم في النظام المعرفي الإسلامي.
- **الوظيفة العلمية (المعرفية)**: مسعاها إكساب الطالب معرفة واسعة بأصول التشريع، ومناهجه، وأحكامه، وقواعده، ومقاصده، وتاريخه، واجتهادات رجاله.
- **الوظيفة المنهجية**: قصدها إكساب الطالب المهارات اللازمة، وتنمية ملَكاته المنهجية، مثل: ملَكة البحث، والتحقيق، والتوثيق، والمقارنة، والتحليل، والتعليل، والاستنتاج، والترجيح، والنقد.
- **الوظيفة العملية**: هي انعكاس لمبدأ الإعمال المعرفي الذي يربط العلم بالعمل، وبها يقتدر الطالب على ترجمة ما تعلَّمه في مجالات عملية مثل: البحث، والتدريس، والقضاء، والتوثيق، والخطابة، والدعوة، والإرشاد، وغير ذلك من الوظائف العملية، بمنهج وظيفي يربط العلم الصالح بالعمل الصالح.

إنَّ تحقيق الوصل بين هذه الوظائف وأهداف مسالك التعليم الشرعي الجامعي يستلزم فقهاً بواقع التنزيل، واستحضاراً لطبيعة التعليم الأكاديمي المعاصر وما يقتضيه من أُسس وضوابط منهجية وشكلية في تحديد الأهداف وصياغتها، ومراعاة لمجالاتها ومُؤشِّرات قياس تحقُّقها.

وهذا يدفعنا إلى الإفادة ممّا تُوفِّره الدراسات العلمية والتربوية الحديثة، ولا سيما ما تعلَّق منها بنظريات التعلُّم، وعلم النفس المعرفي والتربوي، والاسترشاد بالمبادئ والقواعد التربوية في صياغة الأهداف. أمّا على مستوى الممارسة التدريسية فالأصل تقديم الأهداف للطالب، وبيان وجه انسجامها مع وظائف العلم المُدرَّس؛ ليكون الطالب على بيِّنة من وظائف العلوم ومقاصدها، وأهداف التعلُّم ومراميه، بالوجه الذي يُحصِّن الأهداف التربوية والتعليمية من مظاهر اللفظية والشكلية، ويرتقي بها؛ لتكون بنوداً للتعاقد التربوي بين المُدرِّس وطلبته.

ب- المدخل الإبستمولـوجي وتجديد المحتوى:

مقتضى التجديد يتمثَّل في جعل المُقرَّرات أكثرَ اتصالاً بالفطرة التي فُطِر عليها الناس. "فالدوافع والحاجات التي يهتم بها المحتوى ليست آنيةً، بل هي دوافع أساسية موجودة في الطبيعة الإنسانية؛ لذا، فإنَّ من وظائف المحتوى أنْ يُنمّي في الطلبة كل دافع ينسجم مع الإيمان بالله، ويحارب كل دافع مُكتسَب يُخرِج الطالب عن فطرته."[1]

ولأنَّ المحتوى الدراسي هو أكثر مُكوِّنات المنهج اتصالاً بالعلوم؛ فإنَّ تجديده رهْنٌ بتجديد هذه العلوم التي تُمثِّل "المعرفة العالمة" قبل أنْ تطرأ عليها التحوُّلات الديداكتيكية التي تجعلها معرفةً قابلةً للتدريس بإعمال مبدأ النقل الديداكتيكي.[2]

والمقصود بتجديد علوم الشريعة هو العودة بها إلى انطلاقتها الاجتهادية، وأصولها العلمية الضابطة للمنهج الذي رسم معالمه الوحي -القرآن، والسُّنة-، وتَمثُّله الصحابة،

---

(١) عبد الله، **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، مرجع سابق، ص٧٦.

(٢) النقل الديداكتيكي أو التحويل الديداكتيكي la transposition didactique:عملية إجرائية بموجبها يتمُّ نقل المعرفة من مستواها العلمي إلى مستوى القابلية للتدريس. فالمعرفة تصير صالحةً للتعلُّم من المُتعلِّمين بعد مرورها بالمراحل الآتية:

أ- مرحلة المعرفة العلمية: معرفة مُتخصِّصة يصعب على المُتعلِّم استيعابها؛ لعدم تناسبها مع قدراته، وبِنياته الذهنية، وتمثُّلاته المعرفية.

ب- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها: المعرفة المُتضمَّنة في المُقرَّرات الدراسية.

ت- مرحلة المعرفة المُتداوَلة في الحصص التدريسية: معرفة مُستمَدَّة من المعرفة الواجب تدريسها، وهي تمتح من التكوين الشخصي للمُدرِّس.

ث- المعرفة المُحصَّلة للمُتعلِّم: تُسمّى المعرفة المُكتسَبة.

انظر:

- السليماني، العربي. **المعين في التربية**، مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، ط٨، ٢٠١٥م، ص١٨٣-١٨٤.

والتابعون، والعلماء المُجدِّدون، والمُجتهِدون في مناهج استمداد المعارف، واستنباط الأحكام، وتنـزيلها على واقع المُكلَّفين بمقتضى أصول الموازنة بين النص والمصلحة.

وهو تجديد مشروط بتدقيق النظر في أصولها ومناهجها المؤسسة، وإعمال مبدأ النقد التاريخي لها. "فقد حان الوقت لتجديد التعامل مع هذه العلوم، في ضوء الواقع الذي نعيشه من جهة، وفي ضوء الأسباب والملابسات التاريخية التي كانت وراء نشأة -وتوسُّع- الكثير من هذه العلوم والمعارف الشرعية من جهة أُخرى."[1]

وأهم أثر تربوي لتجديد العلوم أنْ تظهر ثمرته في تجديد المضامين المعرفية المُدرَّسة بما يستجيب لخصوصية الزمان وأهله؛ فالمحتوى المُدرَّس خير شاهد على "انقطاع كثير من المعارف التي تُعطى للطالب عن الحاضر الذي يعيشه من حوله؛ لأنَّ هذا الكَمَّ من المعارف جاء تعبيراً أو صورةً عن المجتمعات الإسلامية السابقة، في الأصول والفروع أو في الفقه والاعتقاد."[2]

إنَّ الانفصام بين مضامين المُقرَّرات ونظام الحياة ومتطلَّباتها "خلع على تدريس علوم الشريعة المعنى التاريخي إلى حدٍّ كبير، لا سيما إذا لاحظنا أنَّ تدريسنا لما عُرِف عندنا بالشريعة وأصول الدين معظمه تراثي."[3] والمطلوب الأهم هو ربط هذه المضامين بالقضايا الراهنة، والنهل من المعارف المستجدة، وتجاوز كثير من القضايا التاريخية المُرتبِطة بظروف وأحوال لم يعد لها وجود في هذا الزمان.

أمّا أهم مقتضيات تجديد المحتوى ودعم فاعليته في بناء الكفاءات العلمية، فهو الاجتهاد في تجديد الأمثال الفقهية والأصولية وربطها بواقع الطالب؛ فضرب المثال، إنَّما يُساق لتقريب القواعد وتدليل الأحكام للمُتعلِّم المُتلقّي. والمُصنَّفات الفقهية والأصولية حابلة بالأمثلة التاريخية، مثل: قياس النبيذ على الخمر، وقياس الأرز على القمح في جريان الربا.

---

(١) زرزور، عدنان. "منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج١، ص١١٢.

(٢) المرجع السابق، ص١١٣.

(٣) المرجع السابق، ص١١١.

وتجديد المثال في الدرس الشرعي لا يتحقَّق بالاستعاضة عن الشواهد التاريخية، وإنَّما بوضعها في سياقاتها الزمانية والمكانية، واستثمارها على نحوٍ وظيفي في تقريب الأحكام الشرعية، وبيان استجابة الأمثلة للواقع الذي نشأت فيه زماناً، ومكاناً، ولفت الانتباه إلى تطوُّر التشريع الإسلامي، والاجتهاد في توظيف أمثلة مستوحاة من الواقع المعيش.

وتجديد المثال مُتَّصِل كذلك بتخليص المحتوى من النظر الجزئي التفريعي، وتخليص العلوم ممّا علق بها من المباحث غير الصميمية التي لا تمسُّ جوهر العلم بقَدر ما تُثقِل كاهل طالبه، فتجعله يدور في فَلَك تفريعات لا يضرُّ الجهل بها في سيرورة اكتساب قواعد العلم ومبادئه. "فالتوسُّع في هذه الفروع والجزئيات -وأكثرها تاريخي- يُضيِّق آفاق الطالب أو الدارس، ورُبَّما ترك أثره السلبي في ضوء نظام التقويم القائم على الحفظ على بصائر الطلاب ومواهبهم في القياس والاجتهاد."(١)

ولا يخفى على المُتتبِّع لواقع المُقرَّرات الحالية أنَّها غنية بالمداخل النظرية لعلوم الشريعة، مثل: المدخل إلى علم الأصول، والمدخل إلى علوم القرآن أو علم التفسير، والمدخل إلى علم الحديث، والمدخل إلى علم العقيدة. فمع التسليم بأهمية هذه المداخل في بناء المُكتسَبات الشرعية، فإنَّ حقَّها أنْ تكون أساساً لبناء التعلُّمات؛ إذ بموجبها يترقّى الطالب في مراتب التحصيل دون أنْ يتوقَّف عند حدودها؛ لأنَّ الاقتصار على هذه المداخل يستنفد الوقت، ويستنزف الجهد دون التدرُّب على كيفية تناول النص من القرآن أو السُّنة بالتلاوة، والفهم، واستنباط الأحكام، وربط ذلك بالحياة.(٢)

وخدمةً لمطلب التجديد؛ يُمكِن الاسترشاد بجملة المعايير التي تحكم تنظيم المحتوى وبناء الوحدات التعليمية. وهذه أهمها:

- معيار بِنية العلم ومنطقه الداخلي، الذي يُستصحَب في بناء الوحدات والوحدات التعليمية لكل علم، بالتناسب التامِّ مع خريطة العلم وتقسيمات مباحثه التي استقرَّ عليها النظر عند أهل الاختصاص بذلك الفن قديماً وحديثاً.

---

(١) المرجع السابق، ص١١٥.

(٢) مدكور، "محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات: الواقع والطموحات"، مرجع سابق، ج١، ص١٤٩.

- احترام مبدأ قدسية النصوص ومحوريتها في مساقات التعليم الشرعي، بجعلها منطلقاً لبناء التعلُّمات الشرعية.

- معيار الوحدة والنسقية بين العلوم، الذي يُؤكِّد وجوب ترتيب وحدات العلم الشرعي ترتيباً يعود نفعه على الطالب، ويجعله أهلاً لترقية مداركه بإدراك موقع كل علم في نسق العلوم.

- مبدأ التدرُّج والأولوية في التقديم، وذلك بتقديم الأَولى فالأَولى من العلوم، وترتيب مباحث العلم الواحد وَفقاً لمبدأ التدرُّج، بالوجه الذي يُسعِف الطالب على دَرْك الصناعة في العلم.

- مبدأ الوظيفية، ومقتضاه تقديم المحتوى بمنطق وظيفي؛ بُغْيَةَ إكساب الطالب المعارف والقدرات والمهارات والقيم التي تلزمه في مسار التحصيل، وتجعله أهلاً لخدمة الدين والأُمَّة.

- معيار الخصائص النفسية للفئة المُستهدَفة، وقدراتها، ومُؤهِّلاتها العلمية والمعرفية، الذي يُؤكِّد وجوب مراعاة ذلك كله في تقرير مضامين الدرس الشرعي، وتدريسها.

ت- المدخل الإبستمولوجي وتجديد طرائق التدريس وأساليبه:

يُقصَد بطرائق التدريس مجموعة القواعد والإجراءات التي يتوسَّل بها المُدرِّس؛ لتحقيق أهداف المنهج، وهي أداة تربوية لبناء الإنسان المُستخلَف. وتجديد هذه الأداة، بمقتضى النظر المعرفي في علوم الشريعة، إنَّما يكون "بإعادة تأصيل طرق وأساليب إخراج الفرد المؤمن، بحيث تتفاعل في نفسه آيات الوحي في الكتاب مع آيات الله في الآفاق والأنفس في مختبر العلم، ويتضافر القسمان لاستخراج معجزات العصر."(١) فتتجدَّد الطرائق والأساليب التربوية بوصلها بمقصد الحق من الخلق؛ ما يُؤكِّد التفاعل بين أهداف المنهج التربوي الإسلامي وطرائقه وأساليبه التربوية في خدمة هذا المقصد.

---

(١) الكيلاني، **أهداف التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٤٠.

وطرائق التدريس -كغيرها من مُكوِّنات المنهاج- وثيقة الصلة ببِنية علوم الشريعة، وخصائصها، ومناهجها. فمن الأصول التربوية أن "طريقة التدريس لعلم من العلوم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحقائق ذلك العلم ومضمونه؛ لأنَّها المُكوِّن الذي يُحدِّد مسار عملية التعليم."[(١)]

وتجديدها، بموجب النظر في فروع علوم الشريعة، مُرتهِن باعتماد قواعد وإجراءات تعليمية تتناغم مع الخصائص المعرفية والمنهجية لهذه العلوم. فمن القواعد التربوية في تدريسية[(٢)] العلوم أنَّ اختيار طريقة أو طرائق معينة ينطلق من استحضار المُدرِّس مجموعةً من التساؤلات عن نوع المحتوى المُدرَّسِ، من قبيل:

- مـا نوع العلم المُدرَّس؟
- ما نوع المضامين المعرفية المراد تدريسها؟
- هل يتعلَّق الأمر بالمفاهيم أم القواعد أم الأحكام؟
- مـا طبيعة الامتدادات بين المعرفة المقصود تدريسها في وحدة أو درس وغيرها من المواد الدراسية؟

إنَّ الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها ينبغي أنْ تتخطّى حدود البحث النظري، لتكون موضوع اشتغال يُؤطِّر تدريسية أيّة مادة معرفية؛ حتى يتمكَّن المُدرِّس من الوعي بالخصائص الإبستمولوجية للمادة المُدرَّسة، وانتقاء أكثر الطرائق والأساليب التعليمية مُناسَبةً لها.

فالطريقة المناسبة لتدريس قواعد الفقه تختلف عن طريقة تدريس المفاهيم الأصولية، وطريقة تدريس علم مصطلح الحديث تختلف عن طريقة تدريس تاريخ التشريع؛ لاختلاف الخصائص المعرفية والمنهجية لكل فرع من فروع المعرفة الشرعية.

"فالصلة وثيقة بين محتوى المادة الدراسية وطريقة تدريسها. وعليه، فلا بُدَّ من التعرُّف إلى محتوى المادة الدراسية، ومستوى صعوبتها، ونوع العمليات العقلية التي يتطلَّبها فهم

---

(١) الكيلاني، "طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها"، مرجع سابق، ص١٨٢.

(٢) التدريسية أو التعليمية: من المرادفات لعلم التدريس أو الديداكتيك، وهما مصطلحان شاع استعمالهما في الكتابات التربوية بدول المشرق العربي.

هذا المحتوىٰ قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة. فإذا كان المحتوىٰ -مثلاً- يشمل تمرينات وتدريبات عملية، فإنَّه يتطلَّب استخدام طريقة تدريس مغايرة للطريقة المستخدمة مع محتوىٰ آخر يشمل مفاهيم، وقوانين، ونظريات."[1]

إنَّ اختيار طرائق تعليمية مُنسجِمة مع المناهج الداخلية للعلوم هو من أهم مقتضيات تجديد طرائق التعليم وأساليبه؛ فالمنهج المُؤسِّس لكل علم يعكس منطقه الداخلي، ويكشف - في الآن نفسه - عن المنطق البيداغوجي الأمثل في تبليغ مضامينه المعرفية والمنهجية.

وردفاً علىٰ ذلك، يتعيَّن اختيار طرائق تعليمية تستمدُّ خطواتها من الخصائص المنهجية لعلوم الشريعة؛ فهي علوم مُؤسَّسة ابتداءً علىٰ منهج التلقّي عن الله ورسوله، وحمل العلوم عن أهل العلم؛ حفظاً لسند الوحي وعلومه؛ ما يُفسِّر محورية أساليب التلقين والإلقاء في المنهج التربوي الإسلامي، ولا سيما في المواقف التعليمية التي تستهدف ضبط النصوص والاصطلاحات أو تلقين مفاهيم جديدة ليس للطالب بها سابق معرفة.

وإذا كانت علوم الشريعة قائمةً علىٰ التلازم بين الاستقراء والاستنباط في فهم الخطاب الشرعي وتنزيل أحكامه، فإنَّ من مستلزمات ذلك تربوياً اعتمادَ خطوات تعليمية تتناسب مع طبيعة النظر المنهجي الملازم لتفاعل العقل مع نصوص الوحي، والاجتهادَ في الجمع بين الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية، بنوعٍ من التكامل في تدريس المعرفة الشرعية، وهو ما يُفسِّر اهتمام علمائنا بالطريقتين معاً؛ نظراً إلىٰ التناغم بين القواعد والخطوات الخاصة بهما، ومنطق المناهج التي قامت عليها العلوم في الإسلام.[2]

وتأسيساً علىٰ ذلك، فإنَّ النظر الإبستمولوجي لعلوم الشريعة يحيلنا إلىٰ ثلاث طرائق رئيسة مُتناغِمة مع الأُسس المنهجية التي قامت عليها هذه العلوم، وهي: الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية، والطريقة الإلقائية.

---

(١) هندي، ذياب صالح. وعليان، هاشم عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، عمّان: دار الفكر، ط٦، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ص١٧٨.

(٢) الجمع بين الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية مبدأ ثابت في منهج التدريس عند علمائنا. قال الزركشي (توفي ٧٩٤هـ): "والحكيم إذا أراد التعليم لا بُدَّ له أنْ يجمع بين بيانين: إجمالي تتشوَّف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه." انظر:

- مقدمة كتاب: **المنثور في القواعد**، تحقيق: فائق أحمد محمود، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٤٠٥هـ، ج١، ص٦.

- **الطريقة الاستقرائية:**

الاستقراء هو "تصفُّح أمور جزئية؛ ليُحكَم بها على أمر يشمل تلك الجزئيات."[1] أمّا الطريقة الاستقرائية فهي مجموعة الخطوات والإجراءات التي ينتقل فيها العقل من الحوادث والحالات الجزئية إلى القواعد والأحكام الكلية التي تُنظِّم تلك الحالات والحوادث.

تُسمّى هذه الطريقة أيضاً الطريقة الاستنتاجية أو الاستكشافية أو الاستقصائية أو التركيبية، وفيها ينطلق المُدرِّس من الخاص إلى العام.[2] ويرى عبد الكريم غريب أنَّه يُمكِن إدارة هذه الطريقة بأسلوبين؛ أولهما: أسلوب تعلُّمي مُتمركِز على ذات الأستاذ، وفيه يكون المُتعلِّم مُجَرَّدَ مُلاحِظٍ لعمليات الاستقراء. وثانيهما: أسلوب مُتمركِز على ذاتية المُتعلِّم. وخلافاً لسابقه، فإنَّ المُتعلِّم فيه يكون فاعلاً أساسياً في العمليات الاستقرائية.[3]

من أهم خصائص هذه الطريقة أنَّها تضبط سيرورة التعلُّم والاكتساب، بدءاً بتعليم الجزئيات، وانتهاءً بالكليات؛ إذ يتمُّ الانطلاق من ملاحظة الجزئيات، وترتيبها، وتصنيفها، ثمَّ يُتدرَّج في مستويات التجريد، وصولاً إلى استخلاص صيغة عامة في صورة قاعدة عامة أو مفهوم كلي أو قانون.

تُعَدُّ خطوات الدرس الاستقرائي سبيلاً لإدراك القواعد الكبرى الناظمة للجزئيات. وهي القواعد التي تتشوَّف لها نفوس طلبة العلم؛ ابتداءً، وانتهاءً. ويُمكِن التوسُّل بهذه الخطوات في تدريس كل العلوم التي تحتاج إلى صياغة قواعد ناظمة لجزئياتها وفروعها، مثل: الأصول، والفقه، والمقاصد، والتفسير؛ لأنَّها علوم قامت على استقراء النصوص والأحكام والجزئيات.

من مزايا هذه الطريقة أنَّها:

- تُعِين المُتعلِّم على حفظ القاعدة الكلية واستيعابها؛ نتيجةَ النشاط الاستقرائي، والتفكير الذاتي؛ إذ يتوصَّل الطالب إلى القاعدة بنفسه، ويعمد إلى توظيفها في وضعيات علمية وتعليمية مُشاكِلة.

---

(١) الغزالي، **المستصفى من علم الأصول**، مرجع سابق، ج١، ص٤٣.

(٢) السليماني، **المعين في التربية**، مرجع سابق، ص١١٦.

(٣) غريب، عبد الكريم. **في طرق وتقنيات التدريس**، الرباط: الشركة المغربية للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٢م، ص١٥٣.

- تُعوِّد الطالب دقَّة الملاحظة، والتأنّي، والتدرُّج، والتثبُّت، وصولاً إلى نتائج يغلب على الظنِّ صدقيتها.
- تُناسِب البِنية الذهنية والتفكير المنطقي للإنسان الراشد؛ لأنَّ الجهد الاستقرائي يربط الأسباب بالنتائج، وينتقل من الجزئيات إلى الكليات.
- تُمكِّن المُدرِّس من تقييم الطريقة باعتماد معيار أداء المُتعلِّم، المُتمثِّل في قياس قدرته؛ أي المُتعلِّم على تطبيق القاعدة أو الحكم المُتوصَّل إليه بالاستقراء.

اهتم الفكر التربوي الحديث بالخطوات الإجرائية لهذه الطريقة؛ نظراً إلى أثرها الفاعل في بناء التعلُّمات وترسيخها. ويُمكِن تحديد أهم معالم هذه الخطوات في الآتي:[1]

- **مرحلة الملاحظة والتتبُّع**: هي خطوة مهمة ومُؤسِّسة للخطوات اللاحقة؛ ففيها يستطيع المُتعلِّم جمع البيانات اللازمة، مثل: الجزئيات، والنصوص، والأحكام المُتَّصِلة بقضية معينة. ويقتصر دور الأستاذ في هذه المرحلة على توجيه الطلبة إلى طريقة تتبُّع هذه الجزئيات، وبيان الهدف من عمليتي الملاحظة والتتبُّع، وطرح أسئلة مُوجِّهة.[2]
- **مرحلة التصنيف والتجريد**: هي خطوة تركيبية، تبدأ بتصنيف المُحصَّل بالملاحظة والتتبُّع، وتأليف مجموعة من الفئات مثل: المفاهيم، والأحكام، والنصوص، جامعة لجزئيات يربط بينها اشتراك في المعنى أو الحكم أو العلة أو الوصف... والاجتهاد في تنظيمها بصورة تجريدية، تُسعِف في الوصول إلى القاعدة أو القانون أو المبدأ المُنظِّم الذي يتحكَّم في الحالات والمعطيات الجزئية، ويتكرَّر فيها.[3]

---

(١) للاطِّلاع على الخطوات الإجرائية التفصيلية للطريقة الاستقرائية، انظر:

- السليماني، **المعين في التربية**، مرجع سابق، ص١١٦، ص١٦٧.
- غريب، **في طرق وتقنيات التدريس: من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها**، مرجع سابق، ص١٤٦-١٦٢.
- حليم، **المرجع في كيفية التدريس**، مرجع سابق، ص٢٢٩ وما بعدها.

(٢) غريب، **في طرق وتقنيات التدريس**، مرجع سابق، ص١٥٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٤٦-١٥٩.

- **مرحلة الاستنتاج:** بعد تصنيف الجزئيات التي كُشِف عنها بالملاحظة والتتبُّع، تأتي مرحلة استخراج الصيغة العامة، توسُّلاً بعملية الاستنتاج، وتحصيلاً لصيغة عامة formule أو قاعدة كلية، وذلك بتدريب المُتعلِّم على عمليات ذهنية استنتاجية، مثل: التركيب، والبناء، والتجميع، والاستخلاص، والقياس.

فوظيفة هذه الخطوة الإجرائية ماثلة في استخلاص البِنية أو القاعدة أو المبدأ الناظم للعناصر وعلاقاتها البينية في الحكم الكلي أو القاعدة العامة، واستخلاص صور تطبيقها في أحكام ومسائل فرعية أُخرى. وعن طريقها يظهر الانتقال من النظر الجزئي في المفاهيم والأحكام إلى النظر الكلي الناظم لما هو ثابت ومُتكرِّر ومشترك في الحالات الجزئية.

- **مرحلة التطبيقات:** هي مرحلة يعمد فيها المُدرِّس إلى عرض وضعيات تعليمية أُخرى، يتطلَّب حلُّها توافرَ قدرات ومهارات عِدَّة، أهمها:

- استيعاب الخطوات الأساسية لعملية الاستنباط، والقدرة على إعمالها، وإحكام ترتيبها.

- القدرة على توظيف الصيغة العامة المُتوصَّل إليها في وضعيات أُخرى مُشاكِلة، مثل: اقتدار المُتعلِّم، ونقل الصيغ: المفهوم، والقاعدة، والقانون، وتنـزيلها، وتطبيقها في مسائل جديدة لم يُتطرَّق إليها سابقاً في أثناء الدرس.(١)

- **الطريقة الاستنباطية:**

الاستنباط هو استخراج المعاني بفرط الذهن، وقوة القريحة.(٢) أمّا الطريقة الاستنباطية فهي "مجموعة من العمليات العقلية التي ينتقل فيها العقل أثناء عملية التفكير من القواعد العامة إلى الجزئيات المفردة."(٣) تنتظم هذه الطريقة مجموعة من القواعد المُتناغِمة مع المنهج الاستنباطي، الذي يُنطلَق فيه من القاعدة الكلية لاستنباط جزئيات مندرجة تحتها.

تُعَدُّ الطريقة القياسية (الاستنباطية) من أكثر الطرائق مناسبةً لمستوى الطلبة في الجامعة؛ نظراً إلى اطمئنان نفوسهم لنتائجها، جرّاء انطلاقها من أمر قطعي ثابت

---

(١) المرجع السابق، ص١٥٩-١٦١.

(٢) الجرجاني، **التعريفات**، مرجع سابق، ص٢٣.

(٣) محجوب، عباس. **طرائق تدريس العلوم الإسلامية**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠٠٦م، ص٢٩.

بالاستقراء، واعتباراً لتناسبها مع طبيعة قدراتهم الذهنية؛ إذ تُؤكِّد الأبحاث والدراسات التربوية صعوبة اعتماد هذه الطريقة في المستويات الدنيا من التعليم، لافتقار المُتعلِّم فيها إلى القدرات الذهنية الضرورية التي تجعله أهلاً لممارسة العمليات الخاصة بالاستنباط.(١)

لهذه الطريقة خطوات يُمكِن تحديد معالمها الأساسية في ما يأتي:

- **مرحلة الفهم والاستيعاب للقاعدة أو الحكم العام**: في هذه الخطوة الإجرائية، يُقدِّم المُدرِّس القاعدة للمُتعلِّم بصورة واضحة؛ ليتمكَّن من استيعابها. وتُعبِّر الدراسات التربوية الحديثة عن هذه الخطوة بعرض الصيغة العامة، التي تأخذ -في الغالب الأعم- صورة فرضيات أو مفاهيم أو مبادئ منطقية أو قواعد رياضية.(٢) وفي مجال الدراسات الشرعية، يُمكِن أنْ تكون الصيغة العامة في صورة قواعد كلية؛ أصولية أو فقهية أو حديثية أو تفسيرية أو مقاصدية، إلى غير ذلك من صيغ التقعيد في فروع المعرفة الشرعية.
- **مرحلة تحليل القاعدة أو الحكم العام**: في هذه المرحلة، تُعرَض نماذج للجزئيات المنتظمة ضمن الصيغة الكلية، وتُحدَّد أوجه الاشتراك أو العلاقة بينها. أمّا وظيفتها فتتمثَّل في تبصير المُتعلِّم بمفاتيح توظيف القاعدة استئناساً بأمثلة توضيحية، يُدرِك بها أوجه الإعمال، وصور اندراج الفروع ضمن الأصول العامة والقواعد الكلية.
- **مرحلة التطبيق**: يُعَدُّ التطبيق من أهم خطوات الطريقة الاستنباطية؛ إذ يغلب عليها البُعْد التطبيقي، من حيث اعتمادها على ممارسة تطبيقات عملية للمُكتسَبات النظرية من المبادئ الكلية.(٣) ففي المرحلتين السابقتين لا يظهر الجهد الذاتي للمُتعلِّم، بحيث تُقدَّم له الصيغة العامة مشفوعةً بأمثلة توضيحية، ولا تُرسَّخ القاعدة في بِنيته الذهنية إلّا بالمباشرة، عن طريق تمرينات يُبرهِن بها عن صحة الأحكام والمبادئ العامة التي انطلق منها.

---

(١) أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص٢٨.

(٢) غريب، **في طرق وتقنيات التدريس**، مرجع سابق، ص١٤٦.

(٣) حليم، **المرجع في كيفية التدريس**، مرجع سابق، ص٢٣٧.

وفي ذلك ملمح إلى افتقار مرحلة التطبيق إلى مهارة الاستدلال؛ فالانتقال من الكلي إلى الجزئي يعتمد أساساً على البرهنة والاستدلال؛ إذ إنَّ مجموع الأجزاء يشهد بصحة الحكم العام أو القاعدة أو المبدأ الكلي.[1]

يُمكِن أنْ نُطلِق على هذه المرحلة اسم التطبيق والتقويم؛ لأنَّ قدرة المُتعلِّم على تطبيق الصيغة الكلية في حالات جزئية هي مُؤشِّر إيجابي يُؤكِّد فهمه القاعدةَ، واقتداره على إعمالها في استنباط أحكام جزئية. وبالمقابل، فإنَّ عجزه عن التطبيق دليل على عدم فهمه القاعدةَ أو عدم اقتداره على إعمالها.

- الطريقة الإلقائية:

طريقة تعليمية ترتكز على مجموعة من الأساليب والأنشطة التعليمية، مثل: المحاضرة، والشرح، والتفسير التي تعتمد أساساً على الإلقاء اللفظي. ومن أهم وظائفها تبليغ معارف للمُتعلِّم وتفسيرها. يُمكِن أنْ تتوسَّل هذه الطريقة ببعض وسائل الإيضاح، مثل الخطاطات وغيرها، ويتوقَّف نجاحها على مجموعة من الشروط، أهمها: كفاءة المُدرِّس اللغوية، وقوة صوته، وترتيب الأفكار المنطقي، وفن الإلقاء.

وإذا كانت بعض الأدبيات التربوية المعاصرة تنتقد أسلوب التلقين الذي ارتبط بالتاريخ التربوي الإسلامي في تدريس العلوم؛ إذ تَعُدُّه مظهراً من مظاهر السلطوية في التربية العربية والإسلامية، وتدعو إلى نبذه والاستغناء عنه في محافل التدريس العربي والإسلامي؛[2] فإنَّ هذه الأطروحات تجهل أو تتجاهل خصائص العلوم الإسلامية؛ لأنَّ الحفظ والتلقين هما سرُّ الحفاظ على خصيصة الإسناد التي ميَّزت أُمَّة رسول الله ﷺ.

ولأنَّ علوم الشريعة مبنية على نصوص تأسيسية؛ فإنَّ "مسألة حفظ النصوص تبقى دائمة الحضور في الدرس الإسلامي، بحيث لا يُمكِن الاستغناء عنها؛ لكون المعرفة

---

(١) المرجع السابق، ص٢٣٧.

(٢) انظر مثلاً:

- السورطي، يزيد عيسى. "السلطوية في التربية العربية"، الكويت: **مجلة عالم المعرفة**، العدد (٣٦٢)، الكويت، ٢٠٠٩م.

- زكريا، فؤاد. "بين التعليم وقيم المجتمع"، **مجلة الفكر المعاصر**، العدد (٧٣)، مارس ١٩٧١م.

الإنسانية بصفة عامة تترسَّخ بالضرورة انطلاقاً من تملُّك مجموعة من النصوص الأساسية التي تُشكِّل مدخلاً لتملُّك المعرفة وإنتاجها وإبداعها من جديد."[1]

إنَّ أسلوب التلقين في تراثنا لا يعني الإلقاء الجامد المُجرَّد من أيِّ بيان أو تفاعل تعليمي، وهو لا يتعارض مع إعطاء الحُرِّية في السؤال والمناقشة. والتوظيف السليم لهذا الأسلوب في الدرس الشرعي المعاصر إنَّما يكون بإغنائه بالحوار العلمي الهادف الذي يُنمّي المهارات، ويكسر رتابة الدرس، ويمنح المُتعلِّم فرصة المشاركة في بناء التعلُّمات، والإفادة من أقرانه.

ولهذا، امتدح علماؤنا الطريقة الحوارية، وبيَّنوا أهميتها. قال الزرنوجي (توفي: ٥٩١هـ) في ذلك: "وفائدة المطارحة والمناظرة أقوىٰ من مُجرَّد التكرار؛ لأنَّ فيها تكراراً وزيادةً. وقيل: مطارحة ساعة خير من تكرار شهر، لكن إذا كان مع مُنصِفٍ سليم الطبيعة."[2]

فقد عرفت مجالس التدريس في تراثنا استعمالاً لمجموعة من الطرائق التعليمية، من قبيل: الرواية، والسماع، والإملاء، والقراءة، والعرض، وغير ذلك من طرائق التحمُّل والأداء. وبها حفظ الله تعالىٰ أصول الشريعة، فظلَّت علومها وأحكامها محفوظةً في الصدور، ومُدوَّنةً في السطور. وفي هذا السياق، عرضت التجربة التربوية مجموعةً من الأساليب التعليمية، مثل: السؤال، والمناقشة، والمناظرة، والمذاكرة، والرحلة، والتعليم بالمراسلة.

وهكذا، تعدَّدت الطرائق والأساليب التعليمية في الفكر التربوي، وتنوَّعت؛ ما يُؤكِّد سبْق علمائنا أصحابَ الاتجاهات التربوية الحديثة في توجيه المُدرِّسين إلىٰ كثير من المهارات والأنشطة التي يتعيَّن مراعاتها في عملية التعلُّم والتعليم.

ومن ثمرات النظر المعرفي لعلوم الشريعة أنَّه يرصد تطوُّر التفكير العلمي في النظام المعرفي الإسلامي، فيكشف بذلك عن تطوُّر الطرائق الموصِلة إلىٰ العلم والمعرفة. إنَّ "الطريقة العلمية التي يتبنّاها جيل من الأجيال لا تظلُّ هي عند الجيل اللاحق، بل تتمحور حول تصوُّر آخر، معدل أو جديد، وتخلق وظيفةً جديدةً في سياق علمي جديد. وهكذا

---

(١) العمراوي، **ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجيا إلىٰ البيداغوجيا**، مرجع سابق، ص١٤٦.

(٢) الزرنوجي، برهان الدين إبراهيم. **تعليم المتعلم طريق التعلم**، الخرطوم: الدار السودانية للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٩م، ص٨.

نكشف حقيقة الاختلاف بين العلماء، السابق منهم واللاحق؛ إذ إنَّ الطرق العلمية أو الأساليب تصبح سمةً للجيل العلمي الذي يستخدمها."(١)

إنَّ مطلب تجديد الطرائق، استجابةً لخصوصية واقعنا التعليمي المعاصر، لا يعني الاستغناء عن الطرائق والأساليب التعليمية التراثية، وإنَّما يعني الإفادةَ منها؛ حفاظاً على روح التفقُّه في الدين، وإغناءَها بالانفتاح على الطرائق الإبداعية التي كشفت عنها الدراسات والأبحاث التربوية المعاصرة، بشرط تناسب مراحلها وخطواتها مع بِنية علوم الشريعة، وخصائصها، ووظائفها، وقدسية نصوصها، ونُبْل قيمها التربوية.

ث- المدخل الإبستمولوجي وتجديد الممارسة التقويمية:

إنَّ التقويم التربوي في مناهج تدريس علوم الشريعة يرتبط بمبادئ النظر المعرفي لهذه العلوم، من حيث: بِنيتها، ووظائفها، وخصائصها؛ فالتقويم الناهج وثيق الصلة بأصول النظرية التربوية الإسلامية. ووَفقاً لذلك، فإنَّ تجديد الممارسة التقويمية يرتكز على مبادئ علمية وتربوية أصيلة، أهمها:

- تأصيل الممارسة التقويمية بربطها بمبادئ التقويم في أصول المعرفة الشرعية:

إنَّ أول مبادئ تقويم التعلُّمات في مناهج التدريس الشرعي يتمثَّل في ربط الممارسة التقويمية بأصول المعرفة الإسلامية قرآناً وسُنَّةً؛ حفاظاً على روح التفقُّه وأصالته. فالتقويم التربوي، وَفقاً لمبادئ النظرية التربوية الإسلامية، لا ينحصر في أنَّه "عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدُّم الذي أحرزه الطالب في الوصول إلى الأهداف التعليمية؛ بُغْيَةَ مساعدته على النموِّ وبلوغ الأهداف."(٢)

وهو أيضاً لا يُعَدُّ نتاجاً لنظرية أو بيداغوجيا حديثة، وإنَّما هو فعل مأصول ورد في القرآن بمعانٍ مُتعدِّدة، منها: الاختبار والامتحان. قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا جَآءَكُمُ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتُ مُهَٰجِرَٰتٖ فَٱمۡتَحِنُوهُنَّۖ ٱللَّهُ أَعۡلَمُ بِإِيمَٰنِهِنَّۖ فَإِنۡ عَلِمۡتُمُوهُنَّ مُؤۡمِنَٰتٖ فَلَا تَرۡجِعُوهُنَّ إِلَى ٱلۡكُفَّارِ﴾ [الممتحنة: ١٠].

---

(١) علي، ماهر عبد القادر. "مدخل علمي في الأصول النظرية لدراسة العلم العربي"، مجلة الدليل، مركز ابن البنا المراكشي، الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، العدد (١)، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م)، ص٢١.

(٢) طويلة، **التربية الإسلامية وفن التدريس**، مرجع سابق، ص٢٠٨.

إنَّ التقويم قديم قِدم الإنسان؛ فالله تعالى علَّم الملائكة، وقوَّم حفظها لما علَّمها سبحانه، وعلَّم أيضاً آدم، وقوَّم حفظه لما علَّمه. قال الله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾﴾[البقرة :٣١-٣٣].

فتحصَّل من هذه المشاهد التقويمية القرآنية "أنَّ الله تعالى أظهر فضل آدم للملائكة بتعليمه ما لم تُعلَّم الملائكة، وخصَّه بالمعرفة التامة دونهم، من معرفة الأسماء والأشياء، والأجناس واللغات، ولهذا اعترفوا بالعجز والقصور. ﴿قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾﴾."[(١)]

تكشف هذه الصور التقويمية القرآنية عن مجموعة من المبادئ، أهمها:

التقويم فعل رباني:

التقويم فعل قام به السميع العليم، وذكره في كتابه المبين؛ بياناً للناس. وهو أمر يضفي على التقويم التربوي صفة الربانية؛ فالقصد من التربية والتعليم هو تحقيق صفة الربانية في سلوك العبد المُستخلَف؛ ذلك أنَّ "الغاية الأساسية للتربية هي العبودية لله سبحانه وتعالى، وكلما ازداد الإنسان في عبوديته لله ازداد كماله، وعلت درجته."[(٢)] والتربية لا تستقيم دون تقويم للفهم، والسلوك، والمنهج.

فلا مندوحة عن انسجام مبادئ التقويم وأدواته مع قصد التربية العام، وهو تزكية الإنسان وتعليمه ليكون ربانياً في القول، والعمل، والسلوك. وصفة الربانية تجعل الممارسة التقويمية مُشبَعة بقيم العدل، والإنصاف، والمحبة، وتصحيح النية؛ ليعلَم الأستاذ المُقوِّم والطالب المُقوَّم أنَّنا نعبد الله بفعل التقويم.

وهذه الخصيصة أيضاً تجعل التقويم مُتَّسِماً بالموضوعية والإنصاف، ومبنياً على مبدأ الاستحقاق. وبه تكون أدواته ونتائجه داعمةً للتعلُّم، ومُصحِّحةً له، ومُوجِّهةً. فما أحوجَ

---

(١) الصابوني، محمد علي. **صفوة التفاسير**، بيروت: دار الفكر، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م)، ج١، ص٤٠.

(٢) صالح، **المرجع في تدريس العلوم الشرعية**، مرجع سابق، ص٢١.

الممارسة التقويمية إلىٰ سريان هذه الخصيصة، في ظلِّ واقع تعليمي ينظر إلىٰ التقويم بوصفه عقوبةً للطالب والمُدرِّس!

التقويم مُرتبِط بفعل التعلُّم:

إنَّ هذه المشاهد القرآنية تُؤكِّد الصلة الوثيقة بين التعليم والتقويم؛ فالله تعالىٰ -جلَّ شأنه- علَّم، ثمَّ قوَّم؛ فلا تعليم دون تقويم، ولا تقويم دون تعليم؛ لأنَّ نصوص الوحي شاهدة علىٰ التلازم بينهما.

التقويم لا يُصدِر أحكاماً قطعيةً:

الممارسة التقويمية تُصدِر أحكاماً نسبيةً خاصةً بوضعية تقويمية معينة، ويشهد لذلك أنَّ آدم وُفِّق في اختبار حفظ ما علَّمه الله تعالىٰ من الأسماء والأشياء، ونسي ما عُهِد إليه في اختبار آخر، حين أوصاه الله تعالىٰ بعدم الاقتراب من الشجرة علىٰ وجه الاختبار والامتحان. قال تعالىٰ: ﴿وَقُلْنَا يَٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ٣٥﴾[البقرة: ٣٥]، وقال جلَّ شأنه: ﴿وَلَقَدْ عَهِدْنَآ إِلَىٰٓ ءَادَمَ مِن قَبْلُ فَنَسِيَ وَلَمْ نَجِدْ لَهُۥ عَزْمًا ١١٥﴾[طه: ١١٥]. قال ابن كثير: "إنَّه اختبار من الله تعالىٰ وامتحان لآدم عليه السلام."[1]

فتقرَّر من ذلك أنَّ التعامل مع الناس تقويماً، ونقداً يُعَدُّ مسلكاً من أخطر مسالك الانزلاق عن الموضوعية، وذلك لمسوّغات كثيرة، منها: عدم ثبات مواقع الأشخاص ومواقفهم؛ فالإنسان يتغيَّر باستمرار، وهو في هذه الأثناء لا يخلو من التأرجح بين الخطأ والصواب، والهداية والعماية، والغلوِّ والاعتدال. وفي الحالات كلها، فإنَّ التقويم لا ينفصل عن ذاتية المُقوّم، وهو مُوجِب للقول بنسبية الأحكام التقويمية الصادرة عن الإنسان، سواء تعلَّق الأمر بتقويم المعرفة أو بتقويم المهارات والسلوكات.[2]

وعطفاً علىٰ هذه المبادئ التربوية التقويمية التي شهد لها القرآن الكريم، أرسىٰ المنهج النبوي قواعدَ ضابطةً للممارسة التقويمية؛ فقد قدَّمت السُّنة النبوية المُطهَّرة والسيرة العطرة

---

(١) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. **تفسير القرآن العظيم**، بيروت: دار الفكر، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)، ج٣، ص١٤٠٣.

(٢) بكار، عبد الكريم. **فصول في التفكير الموضوعي: منطلقات ومواقف**، سلسلة الرحلة إلىٰ الذات، العدد (١)، دار القلم، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م)، ص١١٧-١١٨.

للمُعلِّم الأول دروساً في التقويم وقواعده وإجراءاته، لعلَّ أهمها تقويم جبريل عليه السلام لحفظ النبي ﷺ القرآنَ الكريم في كل عام مَرَّةً، وسؤال جبريل للنبي الأكرم عن معاني الإسلام، والإيمان، والإحسان، وعلامات الساعة... فكان الموقف التقويمي تعليمياً للصحابة رضي الله عنهم أجمعين، ويُؤكِّد ذلك قول النبي ﷺ: "هذا جبريل أتاكم يُعلِّمكم دينكم."[(1)]

ويُبْنىٰ علىٰ ذلك أنَّ التقويم التربوي في مدرسة النبوة لا يقتصر علىٰ إجراء الاختبارات التحصيلية فحسب، بل هو جامع بين وظيفتي التقويم والتعليم، بحيث تُستثمَر نتائجه في بناء التعلُّمات، وتصحيح التمثُّلات، وتقويم السلوكات. وقد أقرَّ المنهج النبوي بمبدأ التتبُّع في تقويم الأداء والسلوك، وشهد لذلك حديث المسيء صلاته؛[(2)] فالنبي المُعلِّم ﷺ تتبَّع أداء الصحابي للصلاة، ولم يُقاطِع أداءَه، علىٰ الرغم من عدم انضباطه لأحكام شعيرة الصلاة وآدابها، وإنَّما سلك معه مسلك التتبُّع والتدرُّج، وسنح له أنْ يُصحِّح خطأه بنفسه ثلاثاً، ثمَّ قوَّم صلاته ببيان وجه الصواب. ويستفاد من ذلك ضرورة تتبُّع المهام الموكولة إلىٰ الطالب، سواء كانت مهامَّ بحثيةً أو فكريةً أو أدائيةً، مع تقويم سلوكه.

- استحضار قواعد الممارسة التقويمية في تراثنا التربوي:

عمد الوحي إلىٰ رسم مبادئ التقويم التربوي وقواعده. وعلىٰ نهجه كان عمل سلف الأُمَّة؛ فقد "سار الصحابة والتابعون علىٰ النهج نفسه، واستمرَّ التطوير للمنهج التقويمي حتىٰ وصل ذروته حين وضع علماء المسلمين قواعد التقويم التربوي الناجح والجيد؛ سواء أكان ذلك قبل العملية التعليمية لمعرفة البِنية التعليمية السابقة والتعلُّم السابق، أم في صورة تقويم ختامي."[(3)]

---

(1) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الإيمان، باب: ما هو الإسلام وبيان خصاله، حديث رقم ٨، ص٢٥.

(2) عن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ دخل المسجد، فدخل رجل فصلىٰ ثم جاء فسلم علىٰ رسول الله ﷺ ، فرد رسول الله ﷺ السلام، قال: ارجع فصل فإنك لم تصل، فرجع الرجل فصلىٰ كما كان صلىٰ، ثم جاء، فسلَّم علىٰ النبي ﷺ، فقال: "ارجع فصَلِّ؛ فإنَّك لم تُصَلِّ" ثلاثاً، فقال: والذي بعثك بالحق، فما أحسن غيره، فعلّمني، قال: "إذا قمت إلىٰ الصلاة، فكبِّر، ثم اقرأ ما تيسَّر معك من القرآن، ثم اركع حتىٰ تطمئن راكعاً، ثم ارفع حتىٰ تعتدل قائماً، ثم اسجد حتىٰ تطمئن ساجداً، ثم ارفع حتىٰ تطمئن جالساً، ثم اسجد حتىٰ تطمئن ساجداً، ثم افعل ذلك في صلاتك كلها." انظر:

- مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الصلاة، باب: وجوب قراءة الفاتحة في كل ركعة، حديث رقم ٣٩٧، ص١٧٦.

(3) عيد، يحيىٰ إسماعيل. "التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج٢، ص١٧٣.

وعلىٰ دربهم سار الأسلاف من العلماء المُعلِّمين الذي أرسوا قواعد وإجراءات لتقويم تعلُّمات طلابهم. قال ابن جماعة (توفي: ٧٦٤هـ) مُوجِّهاً للمُعلِّم: "أنْ يُطالِب الطلبةَ في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدَّم لهم من القواعد المهمة، والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تُبْنىٰ علىٰ أصل قرَّره أو دليل ذكره."[(١)]

اتَّخذ علماؤنا نتائجَ التقويم معياراً للتدرُّج في مستويات التعليم، انتقالاً من رتبة تعليمية إلىٰ أعلىٰ، ومنحاً للشهادات والإجازات، بحيث لا ينتقل الطالب "من الدرجة التي هو فيها إلىٰ ما فوقها إلّا بعد إجراء امتحان عليه، وتحقَّق أنَّه قد تأهَّل إلىٰ الدرجة التي يراد نقلته إليها."[(٢)]

وبالنظر في خصائص الممارسة التقويمية وطبيعتها في تراثنا تنظيراً، وممارسةً، يُمكِن الاستفادة من بعض المبادئ التقويمية التي تُسهِم في تجديد الممارسة التقويمية، ومنها:

مبدأ التعزيز بعد التقويم:

لهذا المبدأ وجهان:

- التعزيز الإيجابي: يكون بتشجيع المُتعلِّم الذي يُظهِر نباهةً في اختبارات التحصيل، فذلك ممّا يُحفِّزه إلىٰ التعلُّم، ويرفع همَّته، ويزيد دافعيته إلىٰ الاكتساب. قال الخطيب البغدادي (توفي ٤٦٣هـ): "فإذا أجاب المسؤول بالصواب، فعلىٰ الفقيه أنْ يُعرِّفه إصابته، ويُهنّيه بذلك؛ ليزداد في العلم رغبةً، وبه مَسرَّةً."[(٣)]
- التعزيز السلبي: يكون بالإعراض أو اللوم لِمَنْ ثبت تقصيره في التحصيل؛ "فقد كان بعض العلماء إذا علَّم إنساناً مسألةً من العلم، سأله عنها بعد مدَّة، فإنْ وجده قد حفظها عَلِم أنَّه مُحِبٌّ للعلم، فأقبل عليه، وزاده، وإنْ لم يره قد حفظها، أعرض عنه، ولم يُعلِّمه."[(٤)]

---

(١) ابن جماعة، **تذكرة السامع والمتكلم في أداب العالم والمتعلم**، مرجع سابق، ص٩١.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٠٧.

(٣) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الفقيه والمتفقه**، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، الدمام: دار ابن الجوزي، ط١، ١٩٩٦م، ج٢، ص٢٠٣.

(٤) المرجع السابق، ج٢، ص٢٠٣.

والإعراض في هذا السياق هو إعراض تربوي مُتَّحِد المقصد مع التشجيع؛ فالقصد من التعزيز واحد وإنِ اختلفت صوره. والاختلاف بينهما يكون بحسب الوضعية التربوية، وخصائص كل مُتعلِّم، والقناعات التي تكوَّنت لدى المُعلِّم أثناء إشرافه على العملية التعليمية.

مبدأ التقويم الذاتي:

يُقصَد به تقويم الطالب نفسَه بنفسه، وصورة ذلك "أنْ يقف (المُتعلِّم) بنفسه -لا بطريق مُعلِّمه- على نتائج تعلُّمه، ومقدار ما وصل إليه من تقدُّم بعملية تقويم ذاتي."[1] والقصد من ذلك أنْ "يكتشف بعض المُتعلِّمين بعض مواطن النقص في تكوينه، فيسعى لاستدراكه."[2] وهذا النوع من التقويم لا يكون مبنياً على انطباعات الطالب الشخصية، وإنَّما هو ثمرة لـ"تمهير"الطالب على قدرات التقويم التي تعلَّمها من شيوخه في مختبرات التحصيل.

- استمداد قواعد التقويم وأدواته من الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الشريعة:

إعمال هذا المبدأ، إنَّما يكون باعتماد مُؤشِّرين اثنين:

استهداف الممارسة التقويمية الملَكاتِ المقصودةَ من تدريس علوم الشريعة:

إنَّ تجديد الممارسة التقويمية مشروط بالانطلاق من خصائص علوم الشريعة بأبعادها المعرفية والمنهجية، وذلك بجعل عملية التقويم قاصدةً قياسَ مدى تمكُّن الطالب من القدرات المُستهدَفة من كل علم. ومن صور ذلك:

- استهداف التقويم في الدرس المقاصدي قياسَ قدرة الطالب على ربط الأحكام بعللها ومقاصدها؛ إذ التعليل جوهر هذا العلم. ومَنْ لم يُحصِّل هذه القدرة، فلا نصيب له من علم المقاصد وإنْ حفظ مفهوم "المقاصد"، وتاريخه، وتطوُّره، ورجاله، ومُصنَّفاته؛ فهذه المباحث هي أشبه بمُمهِّدات لتحصيل الثمرة، فلا يستقيم استهدافها بالأصالة، وإهمال الملَكة المقصودة.
- استهداف التقويم في الدرس الحديثي قياسَ مدى تمكُّن الطالب من ملَكة نقد

---

(١) مراد، **آداب العالم والمتعلم عند المفكرين المسلمين**، مرجع سابق، ص٣٣٨.

(٢) أسكان، الحسين. **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، الرباط: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة الدراسات والأطروحات، العدد (١)، ٢٠٠٤م، ص٣٠.

الروايات وَفقاً للقواعد والموازين العلمية في علم الحديث. والذهول عن هذا المبدأ يزيغ بالممارسة التقويمية عن قياس المقصود إلىٰ قياس المُمهِّدات الضرورية لطلب علم الحديث مثل: التعريف، والاصطلاحات، وعلم الرجال، .... فهذه المُقدِّمات ذات أهمية قصوىٰ في مراحل الطلب، بيد أنَّها مقصودة لذاتها؛ فلا ينبغي أنْ تصرفنا عن مقصود العلم بالأصالة؛ تعليماً، وتقويماً.

وعطفاً علىٰ ذلك، فإنَّ استهداف الملَكات المقصودة من التعليم الشرعي بالقياس والتقويم يُمْلي تنويع أدوات الاختبار؛ نظراً إلىٰ اختلاف علوم الشريعة من حيث الخصائص المعرفية والمنهجية، ومن حيث أهدافها ومضامينها المعرفية. "فأساليب التقويم المناسبة لموضوع القرآن الكريم وعلومه تختلف عن أساليب التقويم المناسبة للسيرة النبوية، كما أنَّ النواتج التعليمية والسلوكية التي يُخطَّط لها تتفاوت من مادة دراسية إلىٰ أُخرىٰ."[١]

شمول التقويم مختلفَ المستويات المعرفية لعلوم الشريعة:

مقتضىٰ هذا المبدأ عدم اقتصار عمليات التقويم التربوي علىٰ قياس الحفظ المُجرَّد؛ إذ يجب أنْ تشمل اختبار قدرة الطالب علىٰ الفهم، والتطبيق، والمقارنة، والتفسير، والتحليل، وصولاً إلىٰ النقد والتقويم، بنهجٍ يقوم علىٰ التدرُّج في سُلَّم هذه المهارات والقدرات من السهل إلىٰ الصعب؛ بُغْيَةَ تمرين الطالب، و"تمهيره"، وإكسابه قوة النظر المنهجي في علوم الشريعة. وهو مبدأ ثابت تَمَثَّله علماؤنا، وأوصىٰ به بعضهم. قال النووي (توفي: ٦٦٧هـ): "أنْ يطرح عليهم ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويُظهِر فضل الفاضل، ويُثْني عليه بذلك؛ ترغيباً له وللباقين في الاشتغال والفكر في العلم، وليتدرَّبوا بذلك ويعتادوه، (...) وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم أمرهم بإعادته؛ ليُرسِّخ حفظهم له، فإنْ أشكل عليهم منه شيء ما عاودوا الشيخ في إيضاحه."[٢]

---

(١) عيد، إسماعيل يحيىٰ. "التقويم في علوم الشريعة"، في: **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، تحرير: عبد الرحمن صالح عبد الله، عمّان: دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٥م، ص٥١٦.

(٢) النووي، أبو زكرياء محيي الدين بن شرف. **المجموع شرح المهذب للشيرازي**، تحقيق: محمد نجيب المطيعي، جدة: مكتبة الإرشاد، (د. ت.)، ج١، ص٣٤.

إنَّ التقويم وَفق منطوق النص يشمل اختبار الحفظ والاستظهار، والقدرة على التفكير والاشتغال الذهني، والاقتدار على تطبيق ما تعلَّمه الطالب في حصص التدريس. فاستصحاب هذا المبدأ يُسهِم في تجديد واقع الممارسة التقويمية؛ لأنَّ شمول التقويم التربوي هاته المراقي أمر نادر في مسالك التكوين الجامعي. فالطالب عند الامتحان يكون مُجبَراً على إرجاع البضاعة الملقاة عليه مسبقاً دون زيادة أو نقصان، في غيابٍ تامٍّ لمهارات التحليل، والمناقشة، والاستنتاج، والترجيح...، وسبب ذلك أنَّ طبيعة الأسئلة -موضوع التقويم- تستدعي جواباً محفوظاً.

الفصل الثاني:

المدخل التكاملي

توطئة:

التكامل مبدأ كوني سُنَني مُطَّرِد في كل مشارب الحياة الإنسانية ومجالاتها العلمية والتعليمية والعملية والاجتماعية. وقد استأثرت قضية المناهج التكاملية باهتمام الأوساط العلمية والبحثية والأكاديمية والتربوية، وهو اهتمام يجد أصوله في مصادر المعرفة الإسلامية ومقاصدها، وفي تأكيد علمائنا ضرورة مراعاة مبدأ التكامل في تعليم العلوم وتعلُّمها.

والحديث عن التكامل في مناهج تدريس علوم الشريعة ينصرف -في الغالب الأعم- إلى توثيق الوشائج بين وحدات العلم الشرعي (التفسير، والحديث، والفقه، وأصول الفقه، والعقيدة) في المُقرَّرات الدراسية؛ رأباً للصدع، ودفعاً للانفصام النكد الذي لحق محافل التدريس الشرعي؛ إذ تُقدَّم فيها هذه العلوم كالجُزُر المتناثرة، لا يجمعها رابط معرفي أو منهجي.

يُعاب على هذا التقييد أنَّه يستبعد أبعاداً أُخرى وثيقة الصلة بمبدأ التكامل، تتصل أساساً بالرؤية التكاملية في بناء الإنسان المُستخلَف، والتكامل بين ما يُقدِّمه المنهج من معارف وحاجات الأُمَّة ومطالب المجتمع، والتكامل بين عناصر المنهج التربوي. وهي قضايا مُشكِلة لم تحظَ بالاهتمام اللازم على غرار ما حظي به البحث في تكامل المعرفة في المُقرَّرات الدراسية.

"إنَّ بناء المناهج في ضوء مفهوم التكامل المعرفي -في السياق الإسلامي خاصة- يعني أنْ تتمَّ ترجمة هذا المفهوم في مستويين، لا يُغْني أحدهما عن الآخر. الأول منهما يعالج قضية تخطيط المنهج وتنظيمه من منظور يستصحب المبادئ الإسلامية المُتَّصِلة بقضيتي المعرفة والتعليم، والثاني يتمُّ فيه ترجمة مفهوم التكامل المعرفي في بِنية المعرفة التي تُشكِّل محتوى المنهج، وذلك باعتبار قضية المناهج المُتكامِلة قضيةً معرفيةً منهجيةً."(١)

يُمكِن تفكيك هذين المستويين إلى مستويات فرعية، أهمها:

---

(١) إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص٢٠٣-٢٠٤.

- التكامل في بِنية المنهج (التكامل بين مُكوِّنات المنهج).
- التكامل بين مناهج تدريس العلوم وحاجات المجتمع.
- التكامل بين المعرفة الشرعية المُدرَّسة (محتوى المنهج).
- التكامل الوظيفي بين مسالك التكوين الجامعي ومسالك التعليم ما قبل الجامعي.
- النظرة التكاملية لطالب العلم.

وانسجاماً مع هذا النظر الكلي، سعت بعض الدراسات إلى تقديم تصنيفات للمناهج بحسب مبدأ التكامل، أبرزها تصنيف كلٍّ من فوجارتي fogqrty وجاكوبس Jacobs؛ إذ اتَّفقا على صورتين للتكامل المعرفي، هما: التكامل الداخلي internalintegration، والتكامل الخارجي Externalintegration. أمّا التكامل الداخلي فيُراد به تكامل المنهج الدراسي لُمقرَّر واحد أو أكثر بين الصفوف أو السنوات الدراسية، وأمّا التكامل الخارجي فهو تكامل مناهج النظام التعليمي مع حاجات الفرد ومطالب المجتمع.[(١)]

يُمكِن الإفادة من هذا النظر الكلي في بلورة مدخل تكاملي ذي مُقوِّمات نسقية؛ ما يُسهِم في جهود تجديد الدرس الشرعي؛ لأنَّ إصلاح منهج التدريس يتطلَّب رؤيةً شموليةً مُتوازِنةً؛ إذ لا يُتصوَّر الإصلاح والتصويب في جانبٍ بمعزل عن بقية الجوانب.

وبناءً على ما سبق، سنتناول المدخل التكاملي ووظيفته في تجديد المنهج ضمن سياقين:

الأول: التكامل الداخلي للمنهج.

الثاني: التكامل الخارجي للمنهج.[(٢)]

---

(١) دويغري، ليلى. "التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق"، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٢٨)، السنة (١٠)، ١٩٩٣م، ص١٣٨.

(٢) الأصل أنَّه لا يُمكِن الفصل بين التكامل الداخلي والتكامل الخارجي للمنهج من حيث التصوُّر والأثر، غير أنَّ المقتضى المنهجي للدراسة يفرض إفراد كل بُعْد بمبحث مستقل؛ تحرِّياً للدقة في تحرير مباحثه وقضاياه. وهو تقسيم منهجي وظيفي لا يُهمِل بحالٍ حلقة الوصل، وعلاقة التأثير والتأثُّر بينهما.

أولاً: التكامل الداخلي للمنهج

ينسحب مفهوم "التكامل الداخلي للمنهج" على العلاقة الرابطة بين محتويات المنهج، انسجاماً مع وحدة علوم الشريعة ومنظوميتها، وتحقيقاً للوصل المنشود بين فروع المعرفة في محتوى المنهج ومُقرَّراته، بحيث تُشكِّل هذه العلوم مُقرَّراً مُتكامِلاً، يستحضر طبيعة الامتدادات بين هذه العلوم في بناء أساسيات المعرفة الشرعية لطلبة العلم.

إنَّ تحرير القضايا النظرية والآليات الإجرائية المُتَّصِلة بالتكامل الداخلي للمنهج يفرض تحديد مفهوم "التكامل المعرفي"، وبيان أُسسه النظرية ووظيفته التربوية والتعليمية، ليتسنّى بعد ذلك الحديث عن ضوابط إحلال التكامل في مناهج التدريس الشرعي الجامعي.

١-أُسس التكامل العرفي ووظيفته في استصلاح المنهج:

أ- مفهـوم التكامل المعرفي وأُسسه:

- النسق المفاهيمي لقضية التكامل المعرفي:

تحوز قضية التكامل المعرفي مقعد الشرف في الأدبيات المعاصرة التي اهتمَّت بدراسة قضايا العلوم والمعارف من منظور شمولي نسقي، يستحضر علاقات التفاعل بين فروع المعرفة في مختلف المجالات والتحيُّزات العلمية والمعرفية. وهي قضية جوهرية لها أثر كبير في تفاعل العقل مع مصادر المعرفة الإسلامية؛ استمداداً للمعرفة، واستنباطاً للأحكام؛ اكتساباً، وتعليماً.

فإذا كان مفهوم "التكامل المعرفي" دالًّا على "التفاعل والترابط بين فروع المعرفة المختلفة،"[(١)] فإنَّ ثَمَّة مفاهيم أُخرى يَلتبس معناها (جزئياً أو كلياً) بهذا المفهوم، من قبيل: وحدة المعرفة، والتداخل المعرفي، والموسوعية العلمية، وغير ذلك من المفاهيم المُشاكِلة.

ومن الواجب في هذا السياق تَبيُّن مفهوم "التكامل"، وتمييزه عن غيره من المفاهيم التي تُستعمَل أحياناً بالترادف؛ لأنَّ تحديد المفاهيم وضبط الاصطلاحات مهم جدّاً في تحديد الأنساق المعرفية، وتوجيه البحث العلمي بما ينسجم والمفاهيم المُؤسِّسة لقضاياه، والمُتناغِمة مع إشكالاته المطروقة.

---

(١) الوكيلي، حلمي أحمد. والمفتي، محمد أمين. **المناهج**، القاهرة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٢م، ص٦١٥.

فقد يُستعمَل مفهوم "التكامل المعرفي" في سياق الاعتزاز والتنويه بظاهرة الموسوعية العلمية والمعرفية عند بعض علمائنا الذي اتَّصفوا بالإبداع والتفنُّن في الأصول، والفقه، والحديث، والتفسير، والأدب، وغير ذلك من فروع المعرفة الشرعية، أمثال: الطبري، وابن تيمية، والسيوطي، وغيرهم كثير؛ أو ممَّن جمعوا بين العلوم النقلية وعلوم الحكمة، من مثل: الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، وابن سينا. وعلى هذا يكون معنى التكامل منسحباً على أشخاص بعينهم، برز تفنُّنهم في أكثر من فن.[1]

يُستعمَل مفهوم "التكامل المعرفي" أيضاً للدلالة على التداخل[2] الحاصل بين العلوم. وفي سياق التمييز بينهما، رجَّح محمد همام استعمال مصطلح "التداخل" على "التكامل" بمُسوِّغ أنَّ "شمولية مصطلح "التداخل" واتِّساعه أكثر من "التكامل"؛ ولأنَّ التداخل ليس بالضرورة تكاملاً. ثمَّ إنَّ التكامل لا يُحقِّق بالضرورة المطلب العلمي الأساسي، وهو الإبداع المُكثَّف، والتناول الشامل للظواهر المعرفية المُعقَّدة. كما أنَّ لفظ "التداخل" يفتح فرصاً للتواصل بين العلوم دون تكامل بينها جزئياً أو كلياً."[3]

ولعلَّ هذا التمييز السالف لا يُحمَل على إطلاقه؛ إذ لا تستقيم المفاضلة بين الاصطلاحين باعتبار الشمول، وإنَّما يجب مراعاة سياق التوظيف الذي قد يُناسِب أحدهما دون الآخر. فمصطلح "التداخل" أنسب في سياق تقرير القوانين العلمية التي تحكم العلاقة بين العلوم والمعارف؛ لأنَّه تقرير لطبيعة العلاقة بين فروع المعرفة، في حين أنَّ مصطلح "التكامل" له بُعْد وظيفي، واستعماله الأنسب إنَّما يكون في سياق بيان وظيفية العلاقة القائمة بين العلوم في مناهج التفكير والبحث والتعليم.

إنَّ التمييز بين تداخل المعرفة وتكاملها لا يعني وجود اختلاف جذري بينهما، بقَدر ما يُعبِّر عن اختلاف زاوية النظر في طبيعة الترابط بين الحقول العلمية والمعرفية. وهو اختلاف

---

(١) ملكاوي، فتحي. "مفاهيم التكامل المعرفي"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٤٦.

(٢) عُرِّف التداخل في اللغة بأنَّه: "دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجماً ومقداراً." انظر:

- الجرجاني، **التعريفات**، مرجع سابق، ص٥٦.

(٣) همام، محمد. "التداخل المعرفي: دراسة في المفهوم"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٦٠.

غير مُحْدث، بل له جذور في تاريخنا وإسهامات علمائنا في تحرير هذه القضية؛ فقد أشار فتحي ملكاوي إلى تفاوت الرأي بين الغزالي وابن رشد في تقرير طبيعة التكامل الحاصل في العلوم؛ فهُما، وإنْ كانا يلتقيان في الدعوة إلى تكامل المعرفة، فإنَّ الغزالي يرى أنَّ التكامل هو في البِنية المعرفية نفسها Integrality، في حين يراها ابن رشد في حاجة العلوم إلى بعضها Complementarity.[(١)]

وقد يختلط التكامل بمفهوم "وحدة المعرفة"، بيد أنَّ "مصطلح "التكامل" أكثر وضوحاً في دلالته من مصطلح "الوحدة"، وبخاصة إذا كان التكامل يعني أنَّ علماً معيناً يحتاج إلى أنْ يتكامل مع علم آخر أو أكثر، من أجل تطويره وتقدُّمه أو يعني حاجة الإنسان في فهمه لعلم معين إلى علوم أُخرى تُعِين في تحقيق هذا الفهم."[(٢)]

غير أنَّ الاختلاف بينهما من حيث وضوح الدلالة لا يلغي مبدأ الارتباط القائم بينهما؛ إذ "التمييز بين وحدة العلوم وتكاملها لا يُثبِت صفةً لينفي أُخرى. فالقول بوحدة العلوم لا ينفي تكاملها؛"[(٣)] لأنَّ وحدة المعرفة هي الأساس الفلسفي لتكامل فروعها ومشاربها العلمية.

وبناءً على ما سبق، فإنَّه توجد علاقة جدلية بين المفاهيم السابقة، وإنَّ الاختلاف بينها مبني أساساً على اختلاف الزاوية التي يُنظَر منها إلى حقيقة الارتباط بين فروع المعرفة في الإسلام. فوحدة المعرفة تأكيد لوحدة الأصول المرجعية والمقاصد الكلية للنظام المعرفي الإسلامي، والتداخل المعرفي تقرير وصفي لطبيعة الارتباط بين العلوم في هذا النظام، والتكامل المعرفي هو رؤية وظيفية تنطلق من وحدة الأصول والمقاصد، وتستصحب التداخل الحاصل بين العلوم في دراسة مختلف الإشكالات الاجتماعية والتربوية والإبستمولوجية، وتقديم البدائل وَفقاً لهذه الرؤية الكلية للمعارف.

- أُسس التكامل المعرفي:

لا يُمكِن فهم حقيقة التكامل بين علوم الشريعة دون استحضار الأُسس والمبادئ الخاصة بالتداخل في بِنية هذه العلوم، المُؤصِّلة لطبيعة الارتباط بينها؛ فمن "أهم ما يقتضيه مفهوم

---

(١) ملكاوي، "مفاهيم التكامل المعرفي"، مرجع سابق، ص٤٦.

(٢) المرجع السابق، ص٥٧.

(٣) المرجع السابق، ص٥٤.

"التكامل المعرفي" بين علوم الإسلام امتلاك المعطيات الموضوعية، والتاريخية، والحضارية، التي تساعد على تصوُّر وتفسير تفاعل تلك العلوم فيما بينها؛ موضوعاً، ومنهجاً، ومصطلحاً."(١) وفي ما يأتي أهم الأُسس والمرتكزات التي يقوم عليها التكامل المعرفي بين علوم الشريعة:

الأساس العقدي (التوحيد):

إنَّ علوم الشريعة، على اختلاف فروعها، تتَّصل بالعقيدة؛ نشأةً، وتداولاً، ومقصداً، وغايةً. فالتوحيد أصل لتداخل العلوم وتكاملها؛ إذ هو العلم الذي يتعلَّق بذات الله تعالى وأفعاله وصفاته، وهو اللبنة الأولى لعلوم الشريعة، ومنه تتفرَّع كل العلوم والمعارف؛ ما يعني أنَّ "التوحيد ليس تسليماً عقدياً وحسب، وإنَّما هو امتداد معرفي يتحدث عن المعرفة في حدود إمكانيتها ودرجة تصويرها للوجود، وعن الآليات التي تتمُّ بها، وعن دور الغيب في ذلك، من زاوية الوحي وما يُقدِّمه من قيم هادية ومُوجِّهة."(٢)

لقد أكَّد الغزالي حقيقةَ محورية علم الكلام في نسق علوم الشريعة؛ إذ عَدَّه أصلاً كلياً لها، بقوله: "فالعلم الكلي من العلوم الدينية هو علم الكلام، وسائرُ العلوم من الفقه، وأصوله، والحديث، والتفسير، علومٌ جزئية."(٣) فالارتباط بين فروع المعرفة الشرعية نابع من حقيقة التكامل بين العلم الكلي (التوحيد) وغيره من العلوم؛ ما أفرغ عليها قدسيةً لا نظير لها، وجعل تعليمها وتعلُّمها عبادةً لله تعالى.

إنَّ علوم الشريعة (الفقه، وأصول الفقه، والحديث، والتفسير) هي -في حقيقتها- فروع لأصل واحد، هو العقيدة. "فلولا الاطمئنان إلى صحة العقيدة، ويقينيتها، لما توجَّه العلماء إلى دراسة الشريعة؛ لأنَّهم كانوا يعتقدون اعتقاداً جازماً أنَّ صحة الشريعة مُتوقِّفة

---

(١) الصغير، عبد المجيد. "إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بِنيتها، وتجلِّياتها"، ورقة بحثية قُدِّمت في ندوة: **التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية الأسس النظرية والشروط التطبيقية**، دار الحديث الحسنية، ١١ و١٢ فبراير ٢٠٠٩م. انظر:

- http://www.edhh.org/detail_conference.php?id=2

(٢) دواق، الحاج. "المنهج المعرفي التوحيدي في فكر عبد الوهاب المسيري: مدخل إلى الإبستمولوجيا التوحيدية "، **مجلة أوراق فلسفية**، القاهرة، العدد (٢٠)، ٢٠٠٩م، ص٢١٧.

(٣) الغزالي، **المستصفى من علم أصول الفقه**، مرجع سابق، ج١، ص٥.

على صحة العقيدة."[1]

وفي هذا السياق، أكَّد طه عبد الرحمن ضرورة ربط العلوم والمعارف بحقيقة التوحيد، بما يجعلها مفتاحَ الهداية إلى سبيل الرشاد؛ إذ قال: "يجب ألّا تنفكَّ معرفة موضوع أيِّ علم عن معرفة الله في الممارسة العقلية، فكل معرفة عقلية كاملة تُشكِّل مفتاحاً من مفاتيح الاهتداء إلى طريق الله."[2]

إنَّ تحصين العقيدة مَعين نشأة هذه العلوم، وعِلَّة تطوُّرها وتداولها؛ فخِدمةً لمقصد الذبِّ عن عقيدة الإسلام، انشغل المُفسِّرون بتفسير آيِ القرآن، وتوجَّه الأصوليون إلى تقنين القواعد الضابطة للاجتهاد، واهتدى المُحْدثون إلى ضبط السُّنة روايةً ودرايةً، واختصَّ الفقهاء باستنباط الأحكام وتقريرها.

والحقيقة أنَّه "لا يُمكِن فصل الكيان العقدي عن الكيان التشريعي العملي، فهما صنوان متلازمان؛ ضماناً للخلفية الأخلاقية للنشاط الإنساني بوجه عام."[3] فأيُّ تكامل أعظم من هذا الذي يجعل العقيدة أساساً لوحدة العلوم، وأصلاً للتشريع، ومدخلاً لبناء الإنسان المُستخلَف على أساس الفطرة السليمة التي فطر اللهُ الناسَ عليها؟

الأساس المصدري (وحدة المصدر):

يتطلَّب فهم العلاقة بين فروع المعرفة الشرعية الرجوع إلى مصادرها التأسيسية المُتمثِّلة في الوحي والاجتهاد؛ فمدار هذه العلوم هو على نصوص الوحي واجتهاد العلماء في تفسير الخطاب الشرعي، واستنباط الأحكام، واستمداد المعارف.

فعلوم الشريعة (الفقه، وأصول الفقه، والحديث، والتفسير) مُستمَدَّة من نصوص الوحي واجتهادات العلوم؛ ضبطاً، واستنباطاً، وتعليلاً، وتنـزيلاً، وتكاملها يجد أساسه في وحدة مصادرها الكلية؛ لأنَّها "علوم تحتكم إلى قاعدة قرآنية أو سُنَّة أو نسق في الاجتهاد

---

(١) الشواشي، سليمان. "التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٢١٦.

(٢) عبد الرحمن، طه. **العمل الديني وتجديد العقل**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ١٩٩٧م، ص٧٩.

(٣) الدريني، فتحي. **خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ٢٠١٣م، ص٢٧.

للأئمة."[1] ووحدة المصدر توجِب القول بتداخل هذه العلوم وترابطها؛ لأنَّها "بدأت وليدة، ثمَّ تدرَّجت في النموِّ والكمال، وهي في مراحلها المختلفة بقيت مُرتبِطة بأصلها ارتباطاً وثيقاً، تستند إليه، وتستمدُّ أصولها منه."[2]

إنَّ محورية النص الشرعي في نشأة العلوم وتداولها تُؤسِّس لطبيعة الامتداد المعرفي بينها؛ ذلك أنَّ "قواعد العلوم الشرعية انطلقت من النص الشرعي، وظنية النصوص من حيث الدلالة دفعت العلماء إلى وضع ضوابط تضبط الفهم، وترفع التعارض عند تعدُّد الأفهام، فظنية النص الحديثي من حيث الثبوت، ووجود بعض النصوص التي توجِب التثبُّت عند الأخذ والرواية؛ كل ذلك كان أساساً لعلم الحديث."[3]

إنَّ التكامل الحاصل بين القرآن والسُّنة من جهة،[4] والتكامل بينهما وبين الاجتهاد من جهة أُخرى، يُعزِّز حلقة الوصل بين العلوم المُستمَدَّة منها، وبذلك يكون الترابط بين المصادر داعماً للتداخل بين العلوم والمعارف المنبثقة منها.

الأساس المنهجي (وحدة المنهج العام المؤسس):

إنَّ التكامل المعرفي بين علوم الشريعة هو ثمرة للتداخل الحاصل بين مناهجها. "فمقتضى التداخل هو أنَّ المعارف التي تضمَّنها التراث، على اختلاف مجالاتها وأبوابها، تشترك في الآليات التي أُنشِئت ونُقِلت بها مضامينها، فيكون الاشتغال بهذه الآليات التي أنتجت وبلغت هذه المضامين المعرفية مؤدياً بالضرورة إلى العناية بكلية التراث الإسلامي

---

(١) فكار، رشدي. **في المنهجية والحوار**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط٣، ١٩٨٧م، ص٤٥.

(٢) طعيمات، هاني."نشأة علوم الشريعة وعلاقتها بالوحي"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج١، ص١٢٧.

(٣) حليم، سعيد. **مدارسات في القواعد الفقهية**، فاس: مكتبة آنفوبرانت، ٢٠١٤م، ص١٧.

(٤) حذَّر النبي ﷺ من الاقتصار على القرآن وحده في استنباط الأحكام واستمداد المعرفة. ومن ذلك، حديث المقدام بن معدي كرب الكندي، قال: "قال رسول الله ﷺ: "ألَا إنّي أُوتيت الكتاب ومثله معه، ألَا يوشك رجل شبعاناً على أريكته، يقول: عليكم بالقرآن، فما وجدتم فيه من حلال فأحِلّوه، وما وجدتم فيه من حرام فحرِّموه." انظر:
- أبو داود. **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب: السنة، باب: في لزوم السنة، ج٤، ص٣٤٨.

العربي، وبجمعية دوائره المختلفة من غير استبعاد؛ لا حذفاً، ولا استثناءً."[١] وبه يكون التداخل في الآليات المُؤسِّسة للفروع المعرفية أساساً لتكاملها.

والناظر في المناهج التأسيسية لعلوم الشريعة يستوقفه تعدُّد هذه المناهج باختلاف العلوم، من مثل: مناهج الأصوليين، ومناهج المُحْدثين، ومناهج الفقهاء، ومناهج علماء السيرة، ومناهج المُفسِّرين. وعلى الرغم من تعدُّدها، فالظاهر أنَّها تُشكِّل -في مجملها- آلةً مُتكامِلةً للاستمداد من نصوص الوحي، ضابطةً لفهم الدين، وضبط أحكامه، ونقل مضامينه وقيمه إلى الأجيال من طلبة العلم.

والظاهر أيضاً أنَّ بين هذه المناهج تداخل وتكامل؛ لأنَّها منبثقة -في مجملها- من المنهج الاستقرائي العام، وهذا ما أكَّدته عائشة عبد الرحمن بقولها: "ومهما يكن حالنا، فالذي اطمأنَّ إليه علم المناهج في عصرنا هو أنَّ العلوم والمعارف تلتقي في الأصول الأساسية للمنهج الاستقرائي العام، ثمَّ يكون لكل نوع منها منهجه الخاص الذي تُحدِّده طبيعة المادة، ويكون لكل فرع من العلم الواحد منهجه الأخص الذي تُحدِّده خصوصية موضوعه."[٢]

والحقيقة المنهجية نفسها نصَّ عليها الطيب السنوسي بقوله: "ولمَّا كان مجال الاستقراء وموضوعه: الأمور الجزئية من حيث التوصُّل بها إلى نتيجة كلية أو تغليبية بإثبات حكم أو نفيه، كان الاستقراء ضارباً بجذوره في العلوم كافةً."[٣]

ولمّا كانت العلوم مُتَّصِلةً بالمنهج الاستقرائي العام، فإنَّ تداخل القواعد المنهجية التي أنشأت العلوم، وأسهمت في تطوُّرها، يُعَدُّ أساساً منهجياً لتداخل المعارف والعلوم وتكاملها.

---

(١) عبد الرحمن، **سؤال المنهج**، مرجع سابق، ص٦٤.

(٢) عبد الرحمن، عائشة. **مقدمة في المنهج**، القاهرة: معهد الدراسات والبحوث العربية؛ مطبعة الجبلاوي، ١٩٧١م، ص٧٨.

(٣) السنوسي، الطيب أحمد. **الاستقراء وأثره في القواعد الأصولية والفقهية: دراسة نظرية وتطبيقية**، الرياض: دار التدمرية، ط٣، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م)، ص١٩٨

ب- التكامل المعرفي واستصلاح[1] المنهج:

لا يُمكِن فهم الأثر الوظيفي لمبدأ التكامل المعرفي في تجديد المنهج دون استحضار السياقات التربوية والتاريخية التي بلورت فكرة المناهج التكاملية ضمن تنظيمات المناهج الدراسية، وتشخيص الداء الذي لحق علوم الشريعة في بِنيتها ومحافل تدريسها، وبيان أثر المدخل التكاملي في جودة تحصيلها.

- السياق التربوي لظهور المناهج التكاملية:

من نافلة القول أنَّ الانفصام بين علوم الشريعة في المُقرَّرات الدراسية يتناغم مع نموذج المواد المنفصلة الذي تنتظم فيه المعارف والخبرات التربوية في صورة مواد مستقلة، لا يجمعها خيط ناظم، وهو من أقدم تنظيمات المناهج الدراسية، وقد نال القبول لدى أوساط تربوية واسعة، "ويرجع ذلك إلى أنَّه أسهل المناهج في التخطيط والتنفيذ والتقويم."[2]

وإذا كان تفرُّع العلوم وتعدُّدها من أبرز الدعامات التي تقوم عليها فكرة الفصل بين المواد الدراسية، فإنَّ الدعامة نفسها دفعت المهتمين بنظرية المناهج إلى البحث والنظر في آلية توطينها والتجسير بينها في المُقرَّرات الدراسية، فتوجَّه الاهتمام التربوي إلى البحث عن أفضل تنظيمات المناهج التي تجمع العلوم، وتُولِّف بين مشاربها وفروعها؛ تيسيراً على طالب العلم، وتجنُّباً لسلبيات منهج المواد المنفصلة.

وقد تمخَّض عن هذه الأبحاث التربوية نماذج بديلة لتنظيمات المنهج، قاصدةً إحداث الربط المُنظَّم بين أجزاء المادة الواحدة أو المواد المُتقارِبة، لعلَّ أظهرها نموذج المنهج المندمج، في "محاولة لإيجاد علاقات أقوى بين المواد الدراسية في المنهج الواحد."[3] فهو خيار منهجي "يرفع الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون ذلك بين مادتين أو

---

(١) الاستصلاح في اللغة نقيض الاستفساد، واستصلح الشيء بمعنى طلب الصلاح والمصلحة والإصلاح؛ فإنَّ السين والتاء للطلب. انظر:

- ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج٧، ص٣٨١. والاستصلاح هو: روح التجديد وجوهره.

(٢) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٩٥.

(٣) إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. **المناهج: أسسها، وتنظيماتها، وتقويم أثرها**، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٧٤م، ص٣٢٤.

أكثر في مجال دراسي واحد، وفي هذه الحالة تُدمَج المعارف المُستمَدَّة من أكثر من مادة لتكوين مادة واحدة."[1]

وبالمقابل، فإنَّ من مواطن قصور منهج الدمج عدمَ السماح للطالب أنْ يتعمَّق في العلوم المدروسة؛ فمن سماته أنَّه يهتم بأساسيات المعرفة، ويُركِّز على أهم المبادئ والقوانين والمفاهيم الرئيسة، ولا يُؤهِّل المُتعلِّم لفهم الترتيب المنطقي للعلوم المُنتظِمة في مواد أو وحدات دراسية.

ونظراً إلى تفرُّع العلوم وتشعُّبها؛ فإنَّه يصعب التنـزيل الفعلي لفكرة الدمج بين المواد التعليمية، وتوطين المعارف في المُقرَّرات الدراسية. وتجنُّباً لهذا الإشكال؛ ظهرت فكرة المناهج المُتكامِلة بوصفها أسلوباً بديلاً، و"مرحلة متوسطة بين منهج المواد الدراسية المنفصلة وبين أسلوب الدمج؛ ذلك لأنَّه في الوقت الذي يَعترف فيه بالمواد الدراسية المنفصلة، بل ويَستخدمها، إلّا أنَّه يتجاهل الحدود التي تفصل بينها، ويُعبِّر عنها عند الحاجة خلال عملية التدريس؛ لكي يربط بينها دون أنْ يدمجها."[2] فشاع الحديث عن المناهج التكاملية، وحازت موقعاً أثيراً في تنظيمات المناهج، ولقيت استحساناً وقبولاً في الأوساط التربوية على مختلف المستويات والأسلاك التعليمية.

- وظيفية التكامل المعرفي في تجويد المنهج وتجديده:

لم تقتصر جهود الباحثين والمهتمين على تأصيل قضايا التكامل في بِنية المعرفة في الإسلام وتجلِّياتها في تراثنا العلمي والتربوي، وإنَّما تجاوزت ذلك إلى البحث عن وظيفية هذا المبدأ في جملة من المجالات، أبرزها مجال التربية والتعليم ومناهجهما؛ لأنَّ مبدأ التكامل يُمثِّل الأساس الذي يُنظِّم جهود إعادة تشكيل الوعي بأهمية إدراك العلاقة النسقية في تحصيل العلوم وتجويد مناهج تدريسها.

يُمكِن تلخيص أبرز معالم وظيفية التكامل في استصلاح مناهج التدريس الشرعي الجامعي في ما يأتي:

---

(١) اللقاني، **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**، مرجع سابق، ص٢٢٤.

(٢) مبارك، فتحي يوسف. **الأسلوب التكاملي في بناء المناهج**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م، ص٤٩.

تجاوز مظاهر التفكُّك المعرفي في مجال التدريس:

الانفصام بين العلوم هو من أبرز مظاهر القصور التي تعانيها مسالك التحصيل الشرعي، ولعلَّ جذور هذا الانفصام بين العلوم ترجع أساساً إلى الخلل في فهم سياقات تفرُّع العلوم، وتجاهل طبيعة الارتباط بينها بنيوياً وتعليمياً. فقد أضحى تدريس المعرفة الشرعية -المُتكامِلة في أصلها- يأخذ صورة تقرير مواد دراسية مستقل بعضها عن بعض، في ظلِّ غياب الخيط الناظم لها؛ معرفياً، ومنهجياً، وتربوياً.

ومن صور ذلك أنَّ الطالب "يدرس أصول الفقه في مادة مستقلة بأمثلتها التقليدية، ويدرس الفقه في مادة مستقلة، دون أنْ يتمَّ الجمع بين الفقه والأصول في مادة ترمي إلى تمتين مهارات الطالب في استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية، وينسحب هذا على جميع العلوم الشرعية والعربية."(١)

ونتيجةً لذلك؛ يُحرَم الطالب من التمرُّس بأصول الاستنباط؛ لأنَّ المعرفة الفقهية قُدِّمت له مسلوخةً عن أصولها، مثلما قُدِّمت له القواعد الأصولية عاريةً عن ثمراتها وتطبيقاتها الفقهية (الأحكام الفقهية).

لقد أضحى الاستنجاد بالمدخل التكاملي ضرورة شرعية وتربوية وواقعية؛ لأنَّه الكفيل برأْب الصدع، ووصل ما انفصل، ورتْق ما انفتق. فهو منهج يقوم على مبدأ "الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تُقدِّم المعرفة للطلاب في شكل مُترابِط ومُتكامِل، وتُنظِّمها تنظيماً دقيقاً يُسهم في تخطّي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، يُدرِك الطلاب من خلالها العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة."(٢)

وبذلك يُمكِن الإفادة من النموذج التربوي القائم على قاعدة تكامل المعرفة في استصلاح مناهج التدريس الشرعي؛ فهو نموذج يعترف بوجود حدود لكل علم أو مادة دراسية، لكنَّه -في المقابل- يُركِّز على مبدأ التجسير بين العلوم في البحث والتفكير والتعليم

---

(١) الخمليشي، عبد الهادي."منهج تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م، ص٣٢٥.

(٢) اللقاني، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص١٠٥.

والتعلُّم. وتظهر أهمية هذا النوع من المناهج في إرسائه القواعدَ الضابطة لتنظيم المحتوىٰ في نسق تكاملي، يعكس طبيعة الارتباط الوظيفي بين فروع المعرفة.

- المنهج التكاملي منهج وظيفي:

من محاسن المنهج التكاملي أنَّه منهج وظيفي، يقوم علىٰ مبدأ إحكام الربط بين العلوم والمباحث المدروسة، وإعادة تنسيقها وتركيبها في نسق كلي، تُقدَّم فيه "المعرفة في نمط وظيفي علىٰ صورة مفاهيم مُتدرِّجة ومُترابِطة تغطّي الموضوعات المختلفة دون أنْ يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلىٰ ميادين مُفصَّلة."(١)

فالأصل وحدة المعرفة، ولكنَّها جُزِّئت تسهيلاً لاستيعابها، ويتعيَّن علىٰ الطلبة أنْ يتعلَّموا كيفية إعادة تركيبها من خلال رؤية شاملة بمنهج وظيفي، وبذلك يكون مبدأ التكامل قابلاً للتوظيف التربوي، والإسهام في استصلاح المنهج.

إنَّ وحدة المعرفة ليست قضيةً نظريةً مُتَّصِلةً بفلسفة العلوم، وإنَّما هي قضية كلية وظيفية، لها امتدادات معرفية ومنهجية وتربوية. والتطبيق التربوي لهذا المبدأ جَلِيٌّ في اتِّخاذه أساساً مرجعياً لتكامل الفروع المعرفية في المُقرَّرات والمناهج في مختلف المستويات التعليمية.

فالتجديد المنشود مشروط بضرورة هيكلة المُقرَّرات الدراسية وَفق مقتضيات التداخل والتكامل بين فروع المعرفة الشرعية، وعدم اللجوء إلىٰ الفصل التخصُّصي إلّا عند الضرورات المنهجية والتطبيقية المُلِحَّة، وذلك بالتركيز علىٰ "ترابط المعلومات، وتماسكها، وجمع أطرافها، وعلاج ظاهرة التفتُّت التي اعترتها في ظلِّ مناهج المادة الدراسية وتطبيقاتها التقليدية."(٢)

ولهذا، فإنَّ إغفال مبادئ التكامل المعرفي الوظيفي في ترسيم المُقرَّرات هو ضربٌ لحقيقة العلم والتعلُّم، وإهدارٌ للجهود، وبترٌ لفروع المعرفة عن أصولها ومصادرها، وقطعٌ لطبيعة الامتدادات بينها، وتقصيرٌ في إعداد الأجيال الحاملة رسالةَ الإسلام، الحاملة باللحاق بمصافِّ الرجال، والريادة في رَكْب الحضارة بين الأُمم.

---

(١) لبيب، رشدي. ومينا، فايز مراد. **قضايا في مناهج التعليم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٣م، ص١٧٨.

(٢) الدمرداش، **المناهج المعاصرة**، مرجع سابق، ص١٤٨.

- **تكامل المنهج سبيل إدراك أسرار العلوم:**

إنَّ إدراك الروابط بين العلوم، والنظر في الوشائج الجامعة، يُؤهِّلان طالب العلم الشرعي إلىٰ الاقتدار علىٰ الفهم السليم، فتنمو لديه ملَكة الفهم، وتترسَّخ، وتتحقَّق له الدراية والفقه. ثم إن "البحث في العلاقات والروابط القائمة بين العلوم المختلفة، في الغاية القصوىٰ من الأهمية؛ فإنَّ العلوم دوائر متداخلة، متشابكة، تتقاطع وتلتقي وتفترق، وينشأ من تقاربها وتباعدها فوائد وعلوم وفهوم."[1]

وتفسير ذلك أنَّ المعرفة المُنظَّمة والمُنسَّقة تساعد الطالب (المُتعلِّم) علىٰ الانتقال من ضيق النظر الجزئي للعلوم إلىٰ رحاب النظر الكلي، فتتكشَّف له الحقائق، وتتفتَّق الملَكات، وتتحقَّق له الصناعة في العلوم بإدراك كُنهها وزُبدتها. وهو تفسير تُؤكِّده الحقائق العلمية (النفس-معرفية)؛[2] لأنَّ المنهج التكاملي مُتوافِق مع حقائق اشتغال البِنيات الذهنية للإنسان، الذي يميل بطبيعته إلىٰ إدراك الأشياء والمعارف بمنهج كلي نسقي؛ تيسيراً لعملية اكتساب المعارف، ومعالجتها، وتخزينها، وتوظيفها.

يضاف إلىٰ ذلك أنَّ المبادئ التعليمية للمدخل التكاملي تتناغم مع نظرية الجِشْطلْت (الألمانية) في تفسير حدوث التعلُّم. فمن أهم مبادئ هذه النظرية أنَّ المُتعلِّم يُدرِك الكل قبل الأجزاء، والعموم قبل الخصوص، وأنَّ النظر إلىٰ الظواهر ينبغي أنْ يكون بمنهج كلي بنيوي دون تجزيء؛ لأنَّ كل عنصر خارج البِنية ليست له أيُّ قيمة تُذكَر.[3]

---

(١) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص٨.

(٢) المقصود هنا التفسير الذي يُقدِّمه علم النفس المعرفي، وهو: "العلم الذي يدرس العمليات التي من خلالها تدخل المعلومات الحسية إلىٰ الدماغ، وكيف يتمُّ تنظيمها، وتخزينها، واستعادتها، واستخدامها في مجالات الحياة اليومية." انظر:

- العتوم، عدنان، يوسف. **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠١٠م.

(٣) نظرية الجشطلت: نظرية للتعلُّم ظهرت في العقد الأول من القرن العشرين في ألمانيا. والجشطلت هو كل نظام مُترابِط الأجزاء باتِّساق وانتظام، بحيث تكون الأجزاء المُكوِّنة له مُترابِطة ترابطاً دينامياً في ما بينها. وأهم أساس تقوم عليه هذه النظرية يتمثَّل في أنَّ المبدأ المُتحكِّم في قوانين الإدراك هو أنَّ المجموعة أهم من الأجزاء، وأنَّها تمتلك خصائص ومميِّزات تجعلها مستقلةً عن الأجزاء، وأنَّ الربط بين المعارف والعلوم من أهم العوامل المساعدة علىٰ التعلُّم؛ لأنَّ الإنسان بفطرته مستعد لعملية الربط. لمزيد من التفصيل عن مبادئ التعلُّم في نظرية الجشطلت. انظر:

- غريب، عبد الكريم وآخرون. "التعلم والاكتساب"، **مجلة سيكولوجية التربية**، العدد (٢)، ٢٠٠١م، ص٣٧.

ت- بين ضرورة التكامل والحاجة إلى التخصُّص:

إنَّ التوفيق بين ضرورة التكامل ومطلب التخصُّص هو من أكثر القضايا تعقيداً، التي يُمكِن أنْ يتناولها البحث النظري أو التنزيل الإجرائي للرؤية التكاملية للمعرفة في تصميم المناهج وتجويدها؛ فقد يكون مدعاةً إلى الغموض والالتباس الجمعُ بين التكامل والتخصُّص، والحثُّ عليهما معاً في مناهج التدريس ودروب التحصيل.

غير أنَّ هذا الالتباس سرعان ما ينجلي إذا حُدِّد معنى التخصُّص المقصود، وظهرت علاقته بالتكامل المنشود، وتكشَّفت آليات التوفيق بينهما في محافل التدريس الشرعي، واستُلهِمت الدروس والعبر من سيرة الأولين ومنهجهم القويم في التعلُّم والتعليم.

- التخصُّص المقصود:

ليس المراد بالتخصُّص هاهنا الانفصام بين الفروع العلمية، ولا إعلان القطيعة مع مختلف العلوم إلّا علماً اختاره الطالب للتخصُّص فيه؛ فذلك سوء فهم وتضليل للمنهج القويم، القائم على احترام الوصل بين علوم الشريعة باعتبار وحدة أصلها ومصدرها ومقصدها. أمَّا الزعم -بدعوى التخصُّص-بأنَّ الطالب ليس له إلّا أنْ يتفرَّغ لطلب فرع من فروع العلم، على الرغم من جهله بغيره، قاصداً بذلك التدقيق والتمحيص والتفنُّن؛ فهو ضرب لحقيقة الصناعة في العلم.

إنَّ التخصُّص الشرعي المقصود هو التفرُّغ لطلب علم معين بعد الإحاطة بأساسيات العلوم المُتَّصِلة به؛ موضوعاً ومنهجاً، بما يجعله أهلاً لاستخراج دقائق العلم، والتفنُّن فيه. ولا يحصل له ذلك إلّا بدراسة مختلف فروع علوم الشريعة (الوسائل، والمقاصد)، واستصحاب ما يُعِينه منها على الاجتهاد الجزئي في فن التخصُّص، ويُؤهِّله للنظر في أقوال أهل ذلك الفن نظرة الناقد البصير القادر على الموازنة بين تلك الأقوال والترجيح بينها عند التعارض.

فالتخصُّص الذي لا يُحدِث قطيعةً مع بقية العلوم هو المقصود عند علمائنا في حثِّهم على أهمية تركيز الاهتمام ورفع الهمَّة في طلب فن من الفنون. "قال ابن قتيبة (توفي: ٢٧٦هـ): مَنْ أراد أنْ يكون عالِماً فليطلب علماً واحداً، ومَنْ أراد أنْ يكون أديباً فليتَّسع في العلوم."[(١)]

---

(١) التوحيدي، أبو حيان. **البصائر والذخائر**، دمشق: أطلس للنشر والتوزيع، ١٩٦٤م، ص٥٥.

وجاء في "جامع بيان العلم وفضله" أنَّ أبا عبيد القاسم بن سلام قال: "ما ناظرني رجل قطُّ وكان مُفنِّناً في العلوم إلّا غلبته، ولا ناظرني رجل ذو فن واحد إلّا غلبني في علمه ذلك."(١)

فهذه النُّقول -وغيرها كثير- دالَّة على فضل التخصُّص وحظوة أهله؛ فهو ضرورة علمية وتربوية وحضارية، ومنهج قويم لا حياة للعلوم دونه. فلكل علم أسرار وذخائر لا يُدرِكها إلّا مَنْ غاص في أعماقه، وسخَّر حياته لسبر أغواره.

والتخصُّص -في أصله- ميول نفسي يُحرِّك همَّة الطالب إلى الاستزادة من طلب علم مخصوص. قال ابن حزم (توفي: ٤٥٦هـ): "مَنْ مالَ بطبعه إلى علم ما -وإنْ كان أدنى من غيره- فلا يشغلها بسواه."(٢) وهذا من أسرار التخصُّص المُثمِر. أمّا مَنْ أقحم نفسه في تخصُّص لا يحبه، ولا يميل إليه أو فُرِض عليه في مسالك التدريس، فلا تحصل له الثمرة المقصودة منه.

ومُسوِّغ التخصُّص جَلِيٌّ في استحالة التعمُّق في كل العلوم؛ حفظاً، وفهماً، وتحليلاً. فمع تفرُّع العلوم وتشعُّبها يستحيل تحصيلها على وجه الإجمال؛ ذلك أنَّ "العلوم الشرعية مُتَّسِعة جدّاً لا يفي بالاستيلاء عليها العمر الطويل، بسبب ما هي عليه بذاتها من كثرة أصولها وفروعها، وتعدُّد وسائلها، وأقوال أئمتها التي لا غنى عن الوقوف عليها، ممّا يحتاج معه طالبها إلى مزاولة فنونها مَرَّةً بعد أُخرى ليتمكَّن من معرفة مظانِّها."(٣)

لقد ألمع ابن عاشور إلى أنَّ التخصُّص المبني على التكامل له أثر فاعل في تجديد علوم الشريعة، مُؤكِّداً أنَّ الرغبة والعجلة في تحصيل كل العلوم من أهم عوامل انكسارها، وضمور ملَكتها، قال: "فالميل إلى المشاركة استفحل في طلب العلم، فأضرَّه برسوخهم في العلم، بانصراف طلبته عن تحقيق العلوم، حتى إنَّ مَنْ يكون في طبعه الميل إلى التحقيق والمشاركة توزَّعت مواهبه؛ لأنَّه يطلب المشاركة والبحث في العلوم كلها، وبالضرورة يقتنع من كل علم بعُلالة، فأثر ذلك اشتغالهم بتتبُّع المباحث اللفظية، فوقفت العلوم عن الزيادة، ثمَّ صارت التآليف منحصرة في طُرَر وحواشٍ ونقود وردود."(٤)

---

(١) ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج٢، ص١٥٠.

(٢) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي. **الأخلاق والسير (أو: رسالة مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد في الرذائل)**، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٠م، ص٨٩.

(٣) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٣٢.

(٤) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص٧٦.

فتوسيع دائرة الاهتمام في طلب العلوم حائلٌ عن تحقيق النظر فيها، ومُضِرٌّ بجودة التحصيل؛ لتشعُّب مسائل العلوم، وتعدُّد مباحثها. أمّا تركيز العناية في طلب علم مخصوص فيُسهِم في إدراك أسراره، وسبر أغواره.

- التكامل المنشود:

إذا كان للتخصُّص حسناته المُرتبِطة أساساً بضبط دقائق علم من العلوم أو مجال معرفي مخصوص، فإنَّ الانغلاق في حدوده يؤدي إلى تفكُّك الروابط بين فروع المعرفة، وإلغاء كل أشكال العلاقات المُمكِنة بين التخصُّص المدروس والعلوم الأُخرى؛ نتيجةَ غياب النظرة الكلية في تناول علوم الشريعة؛ فهماً، وتدريساً، ومُدارَسةً، فلا يُحصِّل الطالب من ذلك إلّا شذرات العلم الواحد؛ لأنَّها علوم لا تُدرَك إلّا بمنهج منظومي. "قال خالد بن يحيى بن برمك لابنه: يا بني، خذ من كل علم بحظٍّ؛ فإنَّك إنْ لم تفعل جهلت، وإنْ جهلت شيئاً من العلم عاديته لما جهلت، وعزيز علي أنْ تعادي شيئاً من العلم. أنشدني عبد الله بن محمد بن يوسف:

فلا تلمهم على إنكار ما نكروا　　　فإنَّما خلقوا أعداء ما جهلوا."[1]

وليس معنى التكامل تحصيل كل العلوم بتفاصيلها وجزئياتها، وإنَّما هو الأخذ من كل علم ما تشتدُّ إليه الحاجة في اختيار التخصُّص، وسبر أغواره، والاجتهاد فيه، "بأنْ يكون لكل أهل علم نصيبٌ من إرث النبوة، قَلَّ أو كَثُرَ نصيباً مفروضاً، فيقع منه التعاون على حفظ الدين حفظاً به تقوم الحُجَّة على العالمين. والطريق إلى التحقُّق من ذلك هو التدقيق في موضوعات العلوم ومجال اشتغالها. وكلٌّ مُيسَّر لما خُلِق له."[2]

وبذلك يكون التكامل المنشود خادماً لمبدأ التخصُّص، ومُؤشِّراً للإبداع فيه، ويكون التخصُّص داعماً لمبدأ التكامل من حيث الاشتغال على مباحث كل علم، من منطلق وحدة المعرفة وتكاملها.

---

(١) ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج١، ص٥٢٣.

(٢) الوافي، حميد. "نحو منهجية للتكامل بين العلوم الشرعية: علم أصول الفقه نموذجاً"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٦)، ٢٠١١م، ص٣١٣.

من ضوابط التوفيق بين ضرورة التكامل ومطلب التخصُّص في مسالك التعليم الشرعي، العنايةُ بالترتيب المنهجي للوحدات التعليمية المُقرَّرة، وذلك بتقديم أساسيات المعرفة الشرعية في مراحل الطلب الأولىٰ؛ ليكون التخصُّص مبنياً علىٰ أساس التكامل المعرفي الذي تَحصَّل للطالب بفضل سفره في دنيا المعرفة المُتكامِلة.

إنَّ التخصُّص ضرورة شرعية وعلمية وحضارية للأُمَّة. بيد أنَّ التخصُّص المطلوب المُنسجِم مع طبيعة علوم الشريعة لا يستقيم دون الإحاطة بأصول العلوم، وحقيقة التداخل بينها؛ نظراً إلىٰ وحدة أصولها التأسيسية. فالأصل وحدة المعرفة، وما تفرَّعت العلوم إلّا تيسيراً لعملية الفهم والإفهام.

لقد أكَّد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) ضرورة البدء بالنهل من مختلف العلوم دون إغراق؛ ليكون ذلك مفتاحاً للتخصُّص في أحدها، فقال: "أنْ لا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعه إلّا وينظر فيه نظراً يطَّلِع به علىٰ مقصده وغايته، ثمَّ إنْ ساعده العمر طَلَبَ التبحُّر فيه، وإلّا اشتغل بالأهم منه، واستوفاه، وتطرَّف من البقية."[(١)]

وإذا كان الغزالي يُؤكِّد مبدأً مُطَّرِداً في دروب التحصيل، يكون بموجبه التكامل قاعدةً للتخصُّص، فإنَّ تعدُّد أنواع التخصُّص جعل بعض الباحثين يُؤسِّسون لقواعد أُخرىٰ ضابطة تتماهىٰ وطبيعة مسالك التعليم الأكاديمي المعاصر. وعطفاً علىٰ ذلك، رأىٰ محمد همام أنَّ ضبط التخصُّص قاعدة للتحصيل التكاملي، علىٰ أساس "أنَّ التداخل المُثمِر هو الذي يبتدئ من إحكام تخصُّص معين، ثمَّ الإبحار خارجه للإبداع والابتكار."[(٢)]

يُحمَل هذا الترتيب علىٰ نموذج التخصُّص المزدوج، الذي يضمُّ تخصُّصاً رئيساً في العلوم الإسلامية، وآخرَ فرعياً في العلوم الإنسانية أو التجريبية...؛ إذ يُشترَط ضبطُ الطالبِ تخصُّصَه الرئيس، ليتسنّىٰ له بعد ذلك دراسة تخصُّص فرعي. وهو ترتيب خادم للتكامل بمستواه العام الذي تتكامل فيه حقائق الوحي مع حقائق العلوم الكونية.[(٣)]

---

(١) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج١، ص٥١.

(٢) همام، "التداخل المعرفي: دراسة في المفهوم"، مرجع سابق، ص٨١.

(٣) أوصىٰ المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العالَم الإسلامي: تحديات وآفاق، المُنعقِد في ماليزيا يومي ١٦و١٧ من ربيع الأول عام ١٤٢٩هـ، الموافق ليومي ٢٤ و٢٥ من مارس عام ٢٠٠٧م، بما يأتي: "تشجيع نظام التخصُّص المزدوج =

ولا يستقيم الترتيب نفسه بالنسبة إلىٰ التخصُّص في حقلين معرفيين متداخلين أو أكثر من حقول المعرفة الشرعية؛ فلا يُمكِن لَمِنِ ادَّعىٰ التخصُّص في أصول الفقه ألّا تكون له معرفة بعلوم اللغة، وعلم العقيدة، وعلوم الحديث، والفقه، والمقاصد، والقواعد، والنظريات الفقهية؛ إذ لا يُمكِن فهم علم دون ضبط أساسيات العلوم الأُخرىٰ؛ لأنَّ التكامل ضابط شرطي في التخصُّص الشرعي.

والتخصُّص الضيِّق يحجب عن الطالب الروابط العلمية والمنهجية والتربوية بين علوم الشريعة؛ ففي مدِّ جسور بينها إغناء لعملية الإبداع والاجتهاد، وكلما كان التخصُّص مبنياً علىٰ قاعدة التكامل بين العلوم وجدنا أنفسنا أمام طلبة مُبدِعين، لهم الاقتدار علىٰ الإضافة النوعية في حقل تخصُّصهم الدقيق.

٢- ضوابط إحلال التكامل المعرفي:

من قصور النظر في حقيقة التكامل المعرفي، الظنُّ بأنَّ إحلاله يكون بتصميم مُقرَّرات شاملة تضمُّ معارف ممتدة في حقول معرفية مُتنوِّعة، بدعوىٰ أنَّ ذلك سيؤدي حتماً إلىٰ تحقُّق التكامل في التحصيل العلمي للطالب؛ باستجماع مُحصِّلة الدروس، ودمجها في بِنيته الذهنية.

فتصميم المُقرَّرات واختيار المحتويات عمل إجرائي مهم جدّاً في التجسير بين العلوم في مسالك التعليم، بيد أنَّ ثمرته لا تظهر إلّا إذا تأسَّس علىٰ رؤية تكاملية للعلوم، ووعي بطبيعة الامتدادات بين فروعها، وإدراك لطبيعة العلائق التي تربطها. وبذلك تظهر الحاجة إلىٰ فرش نظري يبسط الضوابط العلمية المُؤثِّثة لإرساء التكامل المعرفي في مناهج تدريس علوم الشريعة؛ لتكون الأساس الذي تُبْنىٰ عليه مختلف الضوابط التربوية والتنظيمية الإجرائية.

وفي ما يأتي أهم ضوابط إرساء التكامل الداخلي للمنهج:

- ضوابط علمية معرفية (إبستمولوجية).
- ضوابط تربوية بيداغوجية.

= (التخصُّص الرئيس، والتخصُّص الفرعي) في التعليم الجامعي لإعداد جيل متكامل علمياً وعملياً، وقادر علىٰ الإسهام في نهضة الأُمم والشعوب." انظر توصيات المؤتمر في موقع جامعة أم القرىٰ الإلكتروني:

- http://uqu.edu.sa/page/ar/144046

أ- الضوابط المعرفية:

المقصود بالضوابط المعرفية مجموع القواعد والمبادئ الكامنة في بِنية المعرفة الشرعية، المُحدِّدة لطبيعة الارتباط الوظيفي بين علوم الشريعة، والضابطة لصور العلاقات بينها، والمُحصِّنة من خطر الانفصام والتفكُّك في محتوىٰ المنهج ومُقرَّراته.

وتصدير القول بتحرير هذه الضوابط المعرفية قبل غيرها من الضوابط التربوية والتنظيمية راجعٌ أساساً إلىٰ أنَّ قضية التكامل المعرفي هي قضية نظرية معرفية بالأصالة، تتولَّد منها مبادئ وقوانين ضابطة للاشتغال في مجالات فكرية وعلمية وتربوية؛ فإذا انخرم الأساس النظري اختلَّ البناء التكاملي لمناهج البحث والتفكير والتعليم.

يرىٰ مصطفىٰ صادقي أنَّ الضوابط العلمية ينبغي أنْ تنطلق من دعامات إبستمولوجية، تتمثَّل في "تحديد طبيعة كل علم شرعي، ومنطقه الداخلي، ومنهجه، والغاية الأصلية منه، وتخليصه من العوالق التاريخية، والاستطرادات، والتعريفات اللغوية والاصطلاحية التي تزيد علىٰ الحاجة. ثمَّ بيان الارتباط بين العلوم الشرعية والعلائق المعرفية والمنهجية بينها: أيُّ علم يتوقَّف علىٰ الآخر؟ ومَنْ يتقدَّم؟ ومَنْ يتأخَّر؟ وأيُّ العلوم وسيلة للآخر؟"[(١)]

إنَّ التفكير في طبيعة الروابط بين العلوم والبحث فيها ليس ترفاً فكرياً أو إغراقاً نظرياً فلسفياً، وإنَّما هو الأساس المتين لبناء التكامل في المنهج؛ فلا يستقيم البناء دون أساس؛ لأنَّ فقه العلوم أساس المنهج. ولعلَّ أهم المباحث المعرفية تعلُّقاً بتكامل محتوىٰ المنهج تتصل بمبادئ تصنيف العلوم بوصفها معاييرَ لتوطين المعرفة في المنهج، ودعاماتٍ لإرساء التكامل في المُقرَّرات الدراسية.

- المعايير التربوية لتصنيف العلوم خادمة لمبدأ التكامل:

تُعَدُّ قضية تصنيف العلوم من أبرز القضايا المُتَّصِلة بالتأثيث النظري لبناء مُقرَّرات التعليم الشرعي الجامعي من منظور تكاملي. وتظهر وجاهة درس هذه القضية في أنَّ الفهم الخطأ لمبادئ التصنيف، القائم علىٰ الفصل التامِّ بين فروع المعرفة الشرعية، يؤدي غالباً إلىٰ

---

(١) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

بتر الوشائج الجامعة بينها، فينتج من ذلك بناء مُقرَّرات مُفتقِرة إلى الخصائص التي تعكس وحدة علوم الشريعة.

فمثلاً، تُصنَّفُ العلوم إلى علوم مقاصد، وعلوم وسائل، تبعاً لأهم مبدأ تربوي في تصنيف العلوم. وبمقتضاه، يتعيَّن عدم التفريع والتعمُّق في العلوم الآلية إلّا بالقَدر اللازم لتحصيل العلوم المقصودة؛ ففي علاقة هذا المبدأ بقضية التكامل المعرفي، تُطرَح إشكالات وتساؤلات قمينة بالتأمُّل والنظر، أهمها:

- أَلا يُعَدُّ التمييز بين العلوم، وَفقاً لهذا المعيار، عائقاً إبستمولوجياً لتحقيق التكامل المعرفي؟

- هل ينسحب هذا المبدأ على كل صور العلاقة الوسليَّة[1] بين علوم الشريعة؟

إنَّ مفتاح الإجابة عن ذلك رهْنٌ بتحديد مفهوم العلاقة الوسليَّة بين علوم الشريعة، وبيان صورها ومستوياتها، واستجلاء أثرها في إحلال مبدأ التكامل المعرفي في مسالك التعليم الشرعي الجامعي.

وعطفاً على ذلك، ميَّز طه عبد الرحمن في قاعدة "الآلية بين العلوم" بين مستويين؛ المعنى العام، والمعنى الخاص.

- العلاقة الآلية بين العلوم بالمعنى الأعم:

معنى الآلية الأعم "هو أنْ تكون الآلية خاصةً إضافيةً تلحق كل علم يشترك في تحصيل غيره، فيكون كل علم دخل في علم آخر بمنزلة آلة من آلاته."[2] فالآلية بهذا المعنى صفة تعترض علوم الشريعة إجمالاً؛ نظراً إلى حاجة كل علم إلى بقية العلوم. فلا يستقل علم بنفسه عن البقية، وذلك تأسيساً على وحدة مصادرها، وعلى التداخل والارتباط الحاصل بينها في استمداد المعارف، واستنباط الأحكام. قال ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ): "ينبغي

(١) العلاقة الوسليَّة: الرابطة التي بموجبها يكون أحد العلوم -أو بعضها- وسيلةً لعلوم أُخرى. وقد تكون العلاقة بين العلوم أحاديةً بأنْ يكون أحدها وسيلةً لعلم آخر أو أكثر، وقد تكون الوسيلة تبادليةً في حالة ما إذا كان كل علم مقصوداً لذاته، ووسيلة لغيره. انظر:

- عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص٨٤-٨٥.

(٢) المرجع السابق، ص٨٤.

لكل ذي علم أنْ يلمَّ بباقي العلوم، فيُطالِع منها طرفاً؛ إذ لكل علم بعلم تعلُّق."[1]

- العلاقة الآلية بين العلوم بالمعنىٰ الأخص:

الآلية بمعناها الأخص هي "صفة ذاتية لبعض العلوم؛ أيْ صفة تختصُّ بها دون غيرها، بحيث لا يُمكِن أنْ يُصرَف عنها وصف الاستخدام لغيرها، حتىٰ لو قصدناها لذاتها."[2] والعلم الآلي بمعناه المخصوص هو "العلم الذي لا يكون مقصوداً لذاته أو قُلْ: ليس هو غايةً في حدِّ ذاته، بحيث لا يُطلَب إلّا من أجل غيره، وبحيث لا يُنال هذا الغير إلا بواسطته."[3]

وصفة الآلية المخصوصة ثابتة لبعض العلوم، حتىٰ وإنْ كانت مقصودةً لذاتها. فعلوم اللغة -مثلاً-وإنْ كانت مقصودةً لذاتها في التحصيل والتعلُّم، فإنَّها لا تنفكُّ عنها الصفة الوسليَّة (بالمعنىٰ الأخص) في علاقتها بغيرها من علوم الشريعة؛ لأنَّ دراستها وتدريسها مشروطان بتحصيل لغة الوحي.

ولهذا، اشتُرِطت المعرفة باللغة العربية أداةً للمُتخصِّص في الدراسات الشرعية، فأصبحت العلوم الشرعية مجالاً تطبيقياً للدرس اللغوي، ولا يستغني تطوير العلوم الشرعية عن تطوير العلوم اللغوية.[4]

وانطلاقاً من التمييز بين العلاقة الآلية العامة والعلاقة الآلية الخاصة، يُمكِن تقرير المبادئ الضابطة لإحلال التكامل. وهذه أبرزها:

- الارتباط الوظيفي بين العلوم من أهم العوامل التي دفعت علماءَنا إلىٰ تصنيف العلوم إلىٰ علوم مقاصد، وعلوم وسائل. فتصنيف العلوم وَفقاً لهذا المعيار نابع من رحم وحدة المعرفة وتكاملها؛ فهو معيار تربوي وظيفي، يتمُّ بمقتضاه التوسُّل

---

(١) ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، مرجع سابق، ص٤٤٨.

(٢) عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص٨٤.

(٣) المرجع السابق، ص٨٤.

(٤) عبد السلام، أحمد شيخ. "المعرفة اللغوية العربية في توجيه الدراسات الشرعية وتطويرها"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج٢، ص٢٥١.

بالعلوم الآلية لتحصيل العلوم المقصودة.

- تنصيص العلماء على مبادئ تربوية لتصنيف العلوم إنَّما هو بغرض معرفة مراتبها، وتيسير تحصيلها، وتفكيك الوشائج الرابطة بينها، بما يسنح لطالبها الاهتداء إلى تشكيل البِنية المعرفية المُساعِدة على إدراك وحدة المعرفة.

- ضابط ابن خلدون في التمييز بين علوم المقاصد وعلوم الوسائل لا ينسحب على العلاقة الآلية (بالمعنى الأعم) الناظمة لعلوم الشريعة، وإنَّما ينصرف هذا المعيار إلى العلاقة الآلية المخصوصة؛ فالعلوم الوسليَّة عند ابن خلدون هي: اللغة، والمنطق، والحساب. ولا يُشتَقُّ فيها القول إلّا بالقَدر الخادم للعلوم المقصودة، وهي الشرعيات.(١)

وبناءً على ذلك، فإنَّ بناء المُقرَّرات ينبغي أنْ يراعي التوازن والترابط بين وحدات العلم الشرعي؛ لتعلُّق بعضها ببعض وَفقاً لقواعد الوسليَّة (بمفهومها الأعم)، بوصفها علاقةً رابطةً بين هذه العلوم على وجه الاطِّراد. أمّا علوم الآلة بمعناها الأخص (العربية، المنطق، الفلسفة، ...) فتُدرس بقَدر الحاجة إليها في تحصيل العلوم المقصودة.

- العلاقة الآلية بين علوم الشريعة تبادلية ضابطة لتكاملها:

سبقت الإشارة إلى أنَّ علوم الشريعة تربطها علاقة آلية بالمعنى الأعم. وهي صفة عرضية تعترضها على سبيل الاطِّراد؛ فكل علم شرعي مقصودٌ لذاته، وآلةٌ لغيره. ووشائج هذه العلوم مصونة بعلاقة وسليَّة تبادلية خادمة لمبدأ التكامل. "وهكذا تكون الآلية تعرض للعلوم من جهة استخدامها في غيرها، بحيث لو صُرِف عنها هذا الاستخدام صارت علوماً مقصودة لذاتها، فيكون بذلك كل علم من جهة مقصوداً لذاته، ومن جهة أُخرى آلةً لغيره."(٢)

---

(١) يشهد لذلك أنَّ ابن خلدون بنى ضابط التمييز بين العلوم المقصودة والعلوم الوسليَّة على قاعدة التصنيف العام للعلوم، لا على مبادئ تصنيف علوم الشريعة؛ إذ قال في سياق التأثيث لهذا الضابط: "اعلم أنَّ العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودة بالذات، كالشرعيات من: التفسير، والحديث، والفقه، وعلم الكلام، وكالطبيعيات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم هي وسيلة لهذه العلوم، كالعربية، والحساب وغيرهما (...). فأمّا العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار؛ فإنَّ ذلك يزيد الطالب تمكُّناً في ملَكته، وأيضاً لمعانيها المقصودة، وأمّا العلوم التي هي آلة... ." انظر:

- ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٦٨٧.

(٢) عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص٨٤.

فعلم أصول الفقه -مثلاً- متى كان مقصوداً لذاته عُدَّ وسيلةً لغيره. فلا يُمكِن تفسير القرآن دون التوسُّل بقواعد الاستنباط؛ "لأنَّ علم الأصول يضبط قواعد الاستنباط، ويُفصِح عنها؛ فهو آلة للمُفسِّر في استنباط المعاني الشرعية من آياتها."[1] أمّا قواعده الأصول فضابطة للجهد الذي يروم الكشف عن معاني آيِ القرآن، وبيان أدلتها ودلالتها، وتعيين راجحها من مرجوحها، وتمييز ناسخها من منسوخها، واستنباط الأحكام المُتَّصِلة بها.

ويَصدق المبدأ نفسه على وصف ارتباط الفقه بالحديث؛ فكلٌّ منهما مقصود لذاته، وآلة للآخر. إنَّ الفقه التشريعي مُتوقِّف على ضبط نصوص الحديث؛ لأنَّ "علم الفقه مأخوذ من علم السُّنة إلّا القليل منه."[2] وجُلُّ الأحكام الفقهية ثابتة بالسُّنة، ولو استعضنا عن السنن وما تفرَّع منها واستُنبِط منها من تراثنا الفقهي، ما بقي عندنا فقه يُذكَر.[3]

لقد ألمع الشوكاني (توفي: ١٢٥٠هـ) إلى حاجة الفقه إلى علم الحديث بقوله: "إنَّ المُتصدِّر للتصنيف في كتب الفقه (...) إنْ لم يُتقِن علم السُّنة، ويعرف صحيحه من سقيمه، ويُعوِّل على أهله في إصداره وإيراده؛ كانت مُصنَّفاته مبنية على غير أساس."[4]

وينسحب المبدأ نفسه على حاجة المُحَدِّث إلى الفقيه؛ لأنَّ الفقه آلة فهم نصوص السُّنة وما ثوته من أحكام. فالعلاقة بين المُحَدِّث والفقيه جَلِيَّةٌ عن البيان والتفصيل؛ إذ روى ابن عبد البر بسنده إلى عبيد الله بن عمرو، قال: "كنت في مجلس الأعمش، فجاءه رجل، فسأله عن مسألة، فلم يجبه فيها، ونظر فإذا أبو حنيفة، فقال: يا نعمان، قُلْ فيها. قال: القول فيها كذا. قال: من أين؟ قال: من حيث حدَّثتناه. قال: فقال الأعمش: نحن الصيادلة وأنتم الأطباء."[5]

---

(١) ابن عاشور، **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ص٢٦.

(٢) الشوكاني، محمد بن علي. **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، تحقيق: عبد الله يحي السريعي، بيروت: دار ابن حزم، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ص١٣١.

وقد أكَّد ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ) أنَّ جُلَّ أحكام الفقه مُستنبَطة من النصوص، بقوله: "الفقه استخراج من الكتاب والسُّنة، فكيف يستخرج [الفقيه] من شيء لا يعرفه." انظر:

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **تلبيس إبليس**، الإسكندرية: دار ابن خلدون، (د. ت.)، ص١١٧.

(٣) القرضاوي، يوسف. **المدخل لدراسة السنة النبوية**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط٢، ١٤١١هـ، ص٤٤.

(٤) الشوكاني، **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، مرجع سابق، ص١٣١.

(٥) ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج٢، ص١٣١.

فتَبيَّن بذلك أنَّ علم الحديث هو علم آلي لعلم الفقه، إذا كان هذا الأخير مقصوداً بالدراسة والمُدارَسة. وفي المقابل، فإنَّ الفقه آلة لعلم الحديث إذا كانت العناية بنصوص السُّنة مقصودةً بالأصالة.

وخلاصة ما تقدَّم أنَّ علوم الشريعة تربطها علاقة وسليَّة (بالمعنى الأعم)، بوصفها صفةً تعترض هذه العلوم اطِّراداً؛ نظراً إلى حاجة كل علم إلى بقية العلوم. فلا يستقل علم بنفسه عن بقية فروع المعرفة الشرعية؛ ما يُفسِّر رسوخ مبدأ التكامل بين علوم الشريعة عند علمائنا؛ تحصيلاً، وتعليماً. وتشهد لهم جهودهم العلمية وتآليفهم الحابلة بالدرر التربوية، والنصائح التعليمية التي تُوجِّه طالب العلم في كل مراحل الطلب، إلى الحرص على البناء العلمي المُتكامِل الذي يتناول علوم الشريعة بوصفها منظومةً مُتكامِلةً.

- اختلاف صور العلاقة الوسليَّة بتمايز النظر في طبيعة الارتباط الوظيفي بين العلوم:

تتعدَّد صور العلاقة الوسليَّة باختلاف النظر في طبيعة التداخل بينها، وباختلاف تقدير موقع كل علم بين فروع المعرفة. وأصدق مثال على ذلك علاقة علم الأصول بالفقه التشريعي؛ فـ"إذا نظرنا إلى الفقه على أنَّه مُستنبَط على قواعد الأصول، وأنَّ أدواته هي التي مكَّنت من استخراجه بالقوة من مكامنه، فهو فرع لها، وهي أصل له. وإذا نظرنا إلى أنَّ هذه القواعد الأصولية ما هي إلّا مُستخرَجة من الجزئيات الفقهية، وقضاياه المختلفة، ثمَّ رُكِّبت على النحو الذي هي عليه، فالفقه أصل لها، وهي تؤول إليه."(١) ولعلَّ هذا ما يُفسِّر اختلاف المُتكلِّمين والأحناف في تحديد العلاقة بين العلمين، وتقرير أيُّهما أصل للآخر.(٢)

لقد تعدَّدت المشارب في تحديد بؤرة التكامل المعرفي بين علوم الشريعة، وتحديد صورة اجتماع مختلف فروعها لتكون وسيلةً لعلم بعينه، فذهب بعض العلماء إلى أنَّ التفسير مظنَّة

(١) أيت سعيد، الحسين. "علاقة أصول الفقه بالفقه"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٦)، ٢٠١١م، ص٢٤٣.

(٢) "بَيِّنٌ في مذهب المتكلمين أنَّ علم الأصول مُؤسِّس للفقه، بيد أنَّ رصد العلاقة بين العلمين في مذهب الأحناف يفرض التمييز بين النظر التأسيسي والنظر التنزيلي. فالأحناف أسَّسوا الأصول انطلاقاً من الفروع. أمّا على مستوى الإعمال والتنزيل فالأصول هي المُنتِجة للفقه." انظر:

- رفيع، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٥) من هذا الكتاب.

تداخلها. قال المرعشي (توفي: ١١٤٥هـ): "فعلم التفسير يستمدُّ من العلوم الدينية كلها."[١] ويرىٰ آخرون أنَّ علم الحديث يُمثِّل أدقَّ صور التكامل بين فروع المعرفة الشرعية. قال ابن الوزير (توفي: ٨٤٠هـ): "وهو العلم[٢] الذي يرجع إليه الأصولي وإنْ برز في علمه، والفقيه وإنْ برز في ذكائه وفهمه، والنحوي وإنْ برز في تجويد لفظه، واللغوي وإنْ اتَّسع حفظه، كلهم إليه راجعون."[٣]

ويرىٰ بعض العلماء أنَّ الفقه هو المُعبِّر عن حقيقة التداخل الحاصل بين علوم الشريعة؛ لأنَّه الثمرة المقصودة من تظافر العلوم وتآزرها. فالدارس أو المُتعلِّم لعلم الفقه، لا مندوحة له عن إعمال النظر الأصولي في تحرير أيِّ قضية فقهية،[٤] وبخاصة ما تعلَّق منها بمباحث الدلالة اللغوية، وقواعد الترجيح، ودراسة الأدلة التفصيلية، والترجيح بينها عند التعارض.

وينسحب الأمر نفسه علىٰ علاقة الفقه بعلوم الحديث، ولا سيما ما تعلَّق منها بمنهج دراسة أحاديث الأحكام، بدءاً بالتوثُّق من صحة النص الحديثي (موضوع الاستدلال) سنداً ومتناً، وجمع الروايات الواردة في الباب، وغير ذلك من الخطوات العلمية والمنهجية، التي تُهيِّئ النص الحديثي لمرحلة الاشتغال الفقهي. ويُعزِّز هذا الرأي ما ألمع إليه ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ) من أنَّ مرتبة الفقيه لا تحصل إلّا لَمَنِ اكتمل بناؤه العلمي بتحصيل جملة من العلوم؛ إذ قال: "للفقيه أنْ يُطالِع من كل طرف؛ من: تاريخ، وحديث، ولغة، وغير ذلك؛ فإنَّ الفقه يحتاج إلىٰ جميع العلوم، فليأخذ من كل شيء منها مهماً."[٥]

يُمكِن تفسير الاختلاف في تقدير العلاقة الآلية بين علوم الشريعة، وتباين وجهات النظر في تحديد مظانِّ التكامل المعرفي بينها، بتعدُّد صور التفاعل بين هذه العلوم، وتأثُّر كل

(١) المرعشي، **ترتيب العلوم**، مرجع سابق، ص ١٤٨.

(٢) أي: علم الحديث.

(٣) ابن الوزير، محمد بن إبراهيم اليماني. **الروض الباسم في الذب عن سنة أبي القاسم**، تحقيق: علي بن محمد العمران، مكة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، (د. ت.)، ج١، ص٥.

(٤) عبَّر الحسين أيت سعيد عن علاقة الفقه بالأصول، بقوله: "منزلة أصول الفقه من الفقه بمنزلة الروح من الجسد، والأصل من الفرع والمحتاج مَنِ المحتاج إليه." انظر:

- أيت سعيد، "علاقة أصول الفقه بالفقه"، مرجع سابق، ص٢٤٢.

(٥) ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، مرجع سابق، ص٤٤٦.

عالِمٍ أو باحث بمجال اهتمامه العلمي؛ ما يجعله يجنح إليه بدعوى أنَّه يُجسِّد التكامل المعرفي في أدقِّ صوره؛ إذ يجد نفسه مُضَّطراً إلى النهل من مختلف العلوم في درس قضايا تخصُّصه.

والحقيقة أنَّ اختلاف العلماء في تحديد صور العلاقة الوسليَّة بين العلوم لا يمسُّ جوهر مبدأ التكامل، بقَدر ما يُؤكِّد مبدأ حاجة كل علم إلى بقية العلوم. وفي ذلك ملمح إلى ضرورة الوصل بين علوم الشريعة؛ مُدارَسةً، وتدريساً، وبحثاً.

- السلطة المرجعية لعلوم الوسائل داعمة لمبدأ التكامل:

من الخطأ القول إنَّ علوم الآلة غير مُعتبَرة في مسالك تحصيل علوم الشريعة، وإنَّ صفة الآلية المخصوصة مَنْقَصة في حقها، فذلك من المثالب الضاربة لمبدأ التكامل؛ فاللغة العربية من العلوم الوسليّة التي حظيت -وما زالت تحظى- بسلطة مرجعية في تأسيس علوم الوحي وتدريسها، وهي داعمة ومُوثِّقة لحبل الوصل بينها.(١)

وقد تقدَّمت الإشارة إلى أنَّ الآلية (بالمعنى الأخص) صفة ذاتية لبعض العلوم، بحيث لا يُمكِن أنْ يُصرَف عنها وصف الاستخدام لغيرها، حتى لو كانت مقصودة لذاتها، فـ "لا ينتقل هذا الوصف الآلي عنها، حتى لو لم يقع التوسُّل بها في تحصيل علوم أُخرى."(٢)

فاللغة آلة خادمة لتفسير معاني القرآن؛ إذ لا يصحُّ ولا يستقيم القول في كتاب الله دون الاعتماد على العربية وعلومها. قال جلَّ جلاله: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢﴾ [يوسف: ٢]. ورُوِي عن مالك أنَّه توعَّد كل جاهل باللغة يجرؤ على تفسير القرآن العظيم، فقال: "لا أُوتى برجل غير عالِمٍ بلغة العرب يُفسِّر كتاب الله إلّا جعلته نكالاً."(٣)

فالواجب على مَنْ قصد الاستدلال أو استنباط الأحكام من النص أو رام تفسير معانيه أنْ يكون على علم باللغة العربية وقواعدها؛ لأنَّ "السلطة المرجعية في علم أصول الفقه هي للبحوث

(١) إنَّ الاقتصار على التمثيل باللغة العربية دون غيرها من العلوم الوسليَّة المخصوصة، مثل المنطق وغيره، أمرٌ قصدي باعتبار مكانة العربية في فهم الخطاب الشرعي، وتفسيره، واستنباط أحكامه. فالسلطة المرجعية لعلوم اللغة في علاقتها بعلوم الشريعة جَلِيَّةٌ مقارنةً ببقية علوم الآلة.

(٢) عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص٨٤.

(٣) الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، مرجع سابق، ج٢، ص١٦٠.

اللغوية؛ سواء ما يُدرس مجموعاً في أبواب الخطاب أو ما كان مُتفرِّقاً في الأبواب الأُخرىٰ. والمحور الرئيس الذي ينتظم هذه البحوث هو علاقة اللفظ والمعنىٰ أو مسألة الدلالة."[1]

وما قيل عن شرط ضبط اللغة في دراسة معاني القرآن ومُدارَستها ينطبق علىٰ حظوتها تحصيل قواعد الأحكام في علم أصول الفقه؛ فاللغة آلة للتفسير، وهي أيضاً آلة لاستنباط الأحكام؛ لأنَّ قواعد الأصول بُنِيت بالأصالة علىٰ معهود الخطاب العربي. فعلم الأصول "في غالب أمره، ليس فيه إلّا قواعد الأحكام الناشئة عن الألفاظ العربية خاصة، وما يعرض لتلك الألفاظ من النسخ والترجيح، ونحو الأمر للوجوب، والنهي للتحريم، والصيغة الخاصة للعموم، ونحو ذلك."[2]

وفي هذا السياق، قرَّر الشاطبي مبدأ السلطة المرجعية لعلوم اللغة في استنباط الأحكام من نصوص القرآن، مُؤكِّداً بطلان كل قولٍ في معاني الكتاب العزيز مُخالِفٍ لقواعد لغة الوحي وعلومها، فقال: "كل معنىٰ مُستنبَط من القرآن غير جارٍ علىٰ اللسان العربي فليس من علوم القرآن في شيء، ولا ممّا يستفاد منه، ولا ممّا يستفاد به، ومَنِ ادَّعىٰ فيه ذلك فهو في دعواه مُبطِل."[3]

فتحصيل القرآن ودَرْك أسراره إنَّما يكون بإتقان اللغة. والعناية بها (ضبطاً، وفهماً) شرط في غاية اللزوم، فلا يُسوَّغ إغفالها في بناء مُقرَّرات التعليم الشرعي الجامعي وتصميمها؛ لأنَّها ذات سلطة مرجعية في علاقتها بعلوم الشريعة؛ تأسيساً، وتدريساً.

فاتَّضح بذلك أنَّ صفة الآلية لا تنفكُّ عن اللغة وعلومها في علاقتها ببقية العلوم. وهو وصف لا يبخسها -وغيرها من العلوم الوسليَّة- منزلة السلطة المرجعية في تحصيل العلوم الشرعية المقصودة، ولا ينبغي أنْ يُؤثِّر هذا الوصف في حظوتها بمسالك تعليم علوم الوحي، بقَدر ما يجعل منها ضابطاً شرطياً لتحصيلها؛ فبحكم عربية النص الشرعي المُؤسِّس لهذه العلوم، يتعيَّن ضبطها؛ ضماناً لصواب الاستمداد، وسلامة الفهم.

---

(١) الجابري، محمد عابد. **بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة نقد العقل العربي، العدد (٦)، ط١، ١٩٨٦م، ص٥٥.

(٢) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **أنوار البروق في أنواء الفروق**، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.)، ج١، ص٦.

(٣) الشاطبي، **الموافقات في أصول الشريعة**، مرجع سابق، ص٣٩١.

وممّا يُؤكِّد أهمية علوم الوسائل أنَّها مُقدَّمة في سيرورة التحصيل مقارنةً بالعلوم المقصودة. وقد ألمع طه عبد الرحمن إلىٰ مَلْحَظ نفيس في دلالة هذا الترتيب في حظوة العلوم، فقال: "ومتىٰ كان العلم الآلي يتعلَّق به غيره نزل منزلة العلم الأسبق، ونزل هذا الآخر منزلة العلم الأشرف؛ لكونه مقصوداً لذاته."(١) فإذا كانت العلوم المقصودة تحوز شرف الأهمية، فإنَّ علوم الوسائل تحوز شرف الأسبقية في رحلة التعلُّم.

ب- الضوابط التربوية:

يُقصَد بها مجموع القواعد والمبادئ التربوية التي تُسهِم في حُسْن التنـزيل التربوي لمبادئ التكامل في تصميم المناهج والمُقرَّرات.(٢) وفي ما يأتي أهم الضوابط التربوية المُسعِفة علىٰ إرساء التكامل في مناهج التدريس الشرعي:

- الأستاذ (المُعلِّم) مفتاح التكامل:

يُمثِّل الأستاذ (المُعلِّم) إحدىٰ الركائز والسندات الرئيسة لإحلال التكامل المعرفي في مسالك التكوين الجامعي؛ فمن أهم شروط إرساء التكامل في مناهج التدريس، "توفُّر العالِم الذي يُؤْمِن بفلسفة التكامل، بحيث يُؤطِّر اشتغاله العلمي والتربوي برؤية مُتكامِلة للعلوم والمعارف،"(٣) بناءً علىٰ تصوُّر واضح لمبادئ المناهج التكاملية، مع الاجتهاد -في تنزيله تربوياً- في إنتاج معرفة وتقديمها علىٰ نحوٍ يعكس فلسفة التكامل المعرفي.

---

(١) عبد الرحمن، **تجديد المنهج في تقويم التراث**، مرجع سابق، ص٨٤.

(٢) اقترح صادقي ضوابط جامعة، أهمها:

- الوصل بين العلوم الشرعية علىٰ مستوىٰ التخطيط ووضع المنهاج الدراسي، عن طريق تحديد كفايات أساسية لكل فصل أو سنة دراسية.
- اختيار المجزوءات العلمية التي تُحقِّقها من كل علم شرعي مباحث من اللغة مُرتبِطة بمباحث الأصول، وكذلك الفقه المُرتبِط بأصوله، وبعلم الحديث... وكل علم يُفضي إلىٰ غيره.
- المزاوجة بين الدروس النظرية والدروس التطبيقية التي يحصل بها التكامل عملياً، وذلك بالنظر إلىٰ كل علم عمودياً (توزيع مباحثه ومنهجه خلال سنوات الطالب الجامعي)، ثم النظر إليه أفقياً (علاقته بوحدات العلم الشرعي الأُخرىٰ في كل مرحلة دراسية). انظر:
- صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

(٣) ملكاوي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٧٥) من هذا الكتاب.

"وتُعَدُّ صعوبة وجود علماء يُقدِّمون نماذج للبحث العلمي ضمن رؤية وحدة العلوم وتكاملها أحد المُعوِّقات المهمة في تعميم العمل ضمن هذه الرؤية، وتوسيع مجال تطبيقاتها. وتظهر هذه الصعوبة بوجه خاص عند البحث عن مُدرِّسين يُحْسِنون تدريس مادة معينة من منهجية التخصُّصات المتداخلة Interdisciplinary أو المنهجية العابرة للتخصُّصات Cross-Disciplinary."(١)

ففي المناهج التكاملية، يقوم منهج الأستاذ -في إكساب طلبته العلمَ- على شمولية التناول لعلوم الشريعة، عن طريق التثبُّت في النقل، والتدقيق، والتمحيص للنصوص، والمفاهيم، والاصطلاحات، والاستناد إلى الأصول والقواعد في تقرير الأحكام، واستحضار العلاقة التبادلية ومبادئ الاستمداد الوظيفي بين العلوم في تبليغ المحتوى.

وهو منهج يتطلَّب من الأستاذ (المُعلِّم) مُؤهِّلات معرفية وقدرات منهجية وتواصلية؛ "بأنْ يكون في علمه مُتقِناً للتلاوة، مُحْكِماً معرفة اللغة العربية، واسعَ المعرفة والثقافة وعلوم الفقه والدراسات المقارنة وعلم الأصول وقواعده، وأنْ يكون من ذوي الملَكات النقدية، والقدرات البحثية والخبرة العلمية، التي تجعله يُنمّي في طلابه روح البحث العلمي والروح الجماعية (...)، وأنْ يكون مُلِمّاً بالدراسات الاستشراقية، وعلى معرفة بأهدافها، ووسائلها، وإيجابياتها، وسلبياتها."(٢)

إنَّ توافر هذه المُؤهِّلات في مُدرِّسي علوم الشريعة بالجامعة يُسهِم كثيراً في رسم معالم المنهج التكاملي، وفي تجاوز الصعوبات التعليمية التي تُواجِه المُدرِّس في أثناء تدريس هذه العلوم؛ فـ"الأستاذ الجامعي القادر المُتمكِّن في تخصُّصه لو تعرَّض للتحدي والإشكال، فإنَّه قادر على الاستجابة، وإعادة صياغة تخصُّصه من منطلق التكامل المعرفي."(٣)

---

(١) ملكاوي، "مفاهيم التكامل المعرفي"، مرجع سابق، ص٤٨.

(٢) الإمام، أحمد علي. "معايير اختيار مدرسي العلوم الشرعية"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج٢، ص١٨٧.

(٣) إبراهيم، **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق، ص٢٦٣.

- مركزية النص الشرعي في بناء المُقرَّرات وتدريس وحداتها:

تُعَدُّ محورية النص الشرعي في بناء محتوىٰ المنهج من أهم آليات إحلال التكامل المعرفي في المناهج الجامعية، وإزالة الحواجز الصورية بين فروع المعرفة الشرعية في محافل التدريس. ومقتضىٰ ذلك تربوياً بناء مُقرَّرات ذات مضامين مُتكامِلة مُتَّصِلة بالأصل الذي بُنِيت عليه العلوم والمعارف في الإسلام.

فعلوم الشريعة انبثقت من الكتاب والسُّنة، ثمَّ تفرَّعت، وتطوَّرت. والأصل أنَّ بينها وحدة موضوعية عضوية، محورها وخيطها الناظم هو النص الشرعي. إنَّ "هذا الإدراك عبر تاريخ تعامل هذه الأُمَّة -أُمَّة النص- مع الوحي، قد حقَّق لها وحدة معرفية تلمُّ شتات الإنسان المعرفي، وتُوحِّد بين زوايا إدراكه، وتُكسِبه جهازَ تنسيق معرفي يُمكِّن من انتظام الأصول المنهجية وطرق الاقتراب والتناوب، وَفق نواظم توحيدية، ممّا أوجدَ نسقاً إسلامياً مُتميِّزاً في المعرفة، قوامه الوحدة والاتِّساق، وتيسير سُبل التعاضد المنهاجي بين ما كان ظاهره التباين والتنافر."[1]

إنَّ نصوص الوحي هي أصل التكامل المعرفي، وأساس الفهم النسقي للقواعد والأحكام والضوابط والقيم المؤسِّسَة لمنهج تعلُّم هذه العلوم وتعليمها؛ فالقرآن أصل المعارف والعلوم، وأساس الرؤية المنهجية لتكاملها، فهو "منهج الله لخلق الله، يدعو إلىٰ معرفة مُوحَّدة، تجمع بين نور الوحي المنـزل علىٰ رسول الله للبشر كافةً، ونور الفطرة المُؤسِّسة للمعرفة، تأسيساً يُؤهِّلها لإثبات النبوة، وفهم الشرع."[2]

ولا شكَّ في أنَّ الاستناد إلىٰ نصوص الوحي (كتاباً، وسُنَّةً)، وجعلها محور بناء المُقرَّرات، يساعد الطالب علىٰ تنظيم مُكتسَباته المُتراكِمة بصورة مُتكامِلة؛ ما يُسعفه علىٰ استخدامها بشكل منظومي مُحْكم في إغناء التعلُّمات؛ حفظاً، وفهماً، وتحليلاً، واستنباطاً، وتوظيفاً، في سياقات علمية وتعليمية مُشاكِلة.

---

(١) العبادي، أحمد. تقديم "الندوة العلمية الدولية: مناهج الاستمداد من الوحي"، في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م، ص٦.

(٢) الكردي، **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، مرجع سابق، ص١٤.

ومركزية نصوص الوحي في بناء المُقرَّرات تجد صورتها التربوية في نقل فروع المعرفة الشرعية إلىٰ وحدات تعليمية، بحيث تُبْنىٰ كل وحدة علىٰ نصوص شرعية مصحوبة بتوثيقها، وبيان سبب النـزول أو الورود، وتفسيرها بالتدليل علىٰ مظانِّ موضوعاتها، وبيان أحكامها ومقاصدها، والتأشير علىٰ القواعد والضوابط الشرعية المُتَّصِلة بها، وبيان منهج استثمارها في استمداد المعرفة واستنباط الأحكام، مع ما يتصل بذلك من آداب، ومقاصد شرعية، وقيم تربوية.

وحاصل القول أنَّ إحلال التكامل المعرفي مشروط بإعادة الاعتبار لنصوص الوحي في مسالك التلقّي، وبيان وجه اتصالها بمختلف علوم الشريعة؛ من: أصول، وفقه، ومقاصد، وحديث... وربط ذلك كله بواقع الزمان وحاجات أهله.

- تصميم المُقرَّرات والوحدات وَفق مبادئ الامتداد والخصوصية المعرفية:

يتطلَّب بناء المُقرَّرات، وَفقاً للمدخل التكاملي، إحكام النسقية بين علوم الشريعة في محتوىٰ المنهج، بالانطلاق من رؤية كلية وخطة تربوية مُحْكمة ضابطة لتقرير المواد الدراسية والوحدات التعليمية، بوجهٍ يسمح للطالب باستيعاب الفروع المعرفية ومجالاتها في سياق تربوي خادم لمبدأ النسق المعرفي.

ولعلَّ الخطوة الأولىٰ لتحقيق الوصل بين العلوم الشرعية، علىٰ مستوىٰ تخطيط المنهج التربوي، تتمثَّل في تحديد الكفايات الأساسية لكل فصل أو سنة دراسية، واختيار المجزوءات المُتَّصِلة بكل فرع من فروع المعرفة الشرعية، ومراعاة الترابط الوظيفي في تقرير المباحث، مثل: ارتباط مباحث علوم اللغة بمباحث الأصول، وارتباط الفقه بأصوله وبعلم الحديث... فكل علم يُفضي إلىٰ غيره.(١)

إنَّ العناية بهذا الضابط في بناء المناهج يُحقِّق شدَّة التكامل(٢) في أسمىٰ صورها. وفي ما

---

(١) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب، (بتصرُّف يسير).

(٢) يُقصَد بشدَّة التكامل "مدىٰ ترابط مُكوِّنات المنهج بعضها مع بعض." انظر:

- إبراهيم، **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، مرجع سابق، ص١٠٣.

وبذلك تزداد شدَّة التكامل بمدىٰ إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد ودرجة اندماجها، وتقل ببقاء الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية.

يأتي أبرز قواعد التجسير بين الفروع العلمية في المُقرَّرات الجامعية:

- تدقيق النظر في العلاقة بين الفروع المعرفية المُستهدَفة في سلك أو وحدة تعليمية، واستحضار الامتدادات بين العلوم في تصميم الوحدات التعليمية، ومراعاة مبادئ التدرُّج والأولوية في إقرارها.

- مراعاة خصائص كل علم ضمن نسق علوم الشريعة؛ "فكل مجال من مجالات المعرفة يُمثِّل بِنية منطقية، لها مفاهيمها، وطرقها، ومعايير تقويمها الخاصة في البحث والتفكير."[(١)] وذلك بتقديم مساقات تمهيدية مشتركة تُوضِّح البِنية المنطقية لكل علم، وتُحدِّد مفاهيمه وموضوعه وعلاقته ببقية العلوم؛ ما يُبرِز الترابط بين فروع المعرفة الشرعية.

- **بناء المُقرَّرات على قضايا مركزية:**

من أبرز سُبل إحلال التكامل المعرفي في مسالك التعليم الشرعي الجامعي ومُقرَّراته بناءُ المحتوى على قضايا مركزية، بإنشاء نماذج (مُقرَّرات) قائمة على أساسيات المعرفة في كل مجال، بوجهٍ يسمح بإبراز العلاقة القائمة بين العلوم، وذلك بانتظام المفاهيم والنصوص والأحكام والقواعد ذات العلاقة بقضية محورية؛ ما يزيل الحدود الفاصلة بين مباحث العلوم؛ إذ تدور الدراسة والمُدارَسة على قضايا جامعة لمجموعة من المفاهيم، والنصوص، والأحكام، والقواعد، والمباحث.

فمن مظاهر قصور المُقرَّرات المختلفة في المناهج الحالية أنَّها كثيرة التفرُّع، وقليلة التمحور؛ ما يجعل الطالب عاجزاً عن جمع أطرافها، وعن التمكُّن الأمثل لمضامينها ومهاراتها المنهجية، والامتثال لقيمها التربوية؛ نظراً إلى تشتُّت ذهنه جرّاء تفرُّع الوحدات الدراسية، فيُؤثِّر ذلك سلباً في قدرته على التركيز والتحصيل.

---

(١) اللولو، فتحية. "آليات تحديث المناهج الجامعية"، ورقة عمل لليوم الدراسي: **التقويم في الجامعة**، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية (٢٠٠٤-٢٠٠٥م)، منشورة في موقع الجامعة الإلكتروني. انظر:

- site.iugaza.edu.ps/floolo/files/2010/0

"والسبيل الأوحد إلى التخلُّص من العموميات الطاغية على التعليم الجامعي وشتات انتباه الطلبة هو التركيز على محاور تُمثِّل أهم مسائل العلم وأُمَّهات مصادره وأصوله من حيث إنَّ التركيز إقلال في الكَمِّ، وإكثار في الكيف."[1]

إن بناء المُقرَّرات على قضايا مركزية يُسهِم في إيجاد "نوع من الوحدة والترابط بين مجموعة من الحقائق المتناثرة، وتجميعها حول موضوع واحد كبير... أو عدد من الموضوعات الكبيرة، ثمَّ تجميع المعلومات التي تبعثرت حولها."[2] وهو خيار منهجي يساعد على تنظيم وحدات العلم الشرعي من منطلق التداخل الحاصل بينها، وذلك بتقديمها بصورة مُترابِطة ومُتمركِزة على قضية معينة، دون الالتزام بالحدود الفاصلة بين العلوم.

تجدر الإشارة إلى أنَّ اعتماد هذا الأسلوب في إقرار الوحدات التعليمية مناسب لمسار التخصُّص، وذلك بعد استيفاء الطالب وحداتِ الجذع المشترك التي يكتسب فيها المفاهيم والمباحث الأساسية المُتَّصِلة بكل علم، وتمرُّنه بأدوات البحث العلمي وتقنياته.

فإذا افترضنا أنَّ الزكاة -مثلاً- قضية مركزية يدرسها الطالب المُتخصِّص في الفقه، فإنَّ هذه القضية تُمثِّل وحدة تعليمية ناظمة لمجموعة من المفاهيم، والنصوص، والقواعد، وغيرها من المباحث الشرعية والعقدية، والتربوية، والاجتماعية، والاقتصادية المُتَّصِلة بها؛ نظرياً، وتطبيقياً.

وترسيخاً لمبدأ التكامل في تدريس القضية المحورية، فإنَّه يتعيَّن تدريسها بمنهجيةٍ تتكامل فيها الجوانب النظرية بالأشغال التطبيقية العملية؛ إذ "التكامل يحصل عملياً من خلال المزاوجة بين الدروس النظرية والدروس التطبيقية"[3] في تدريس وحدات العلم الشرعي.

وانتقالاً من التنظير إلى التطبيق العملي، فإنَّنا نُقدِّم نموذجاً لوحدة الزكاة (بوصفها قضيةً مركزيةً)، ناظماً لمحاور نظرية، وأُخرى تطبيقية.

---

(١) مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٢٩.

(٢) الشافعي، محمد إبراهيم. **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**، حولي: مكتبة الفلاح، ١٩٨٩م، ص٨٥.

(٣) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

الشق النظري:

ينتظم الشق النظري لوحدة الزكاة المحاور الفرعية الآتية:

- مفهوم "الزكاة" في اللغة واصطلاح الفقهاء:
- الاستقراء والمُدارَسة لنصوص الوحي المُتَّصِلة بقضية الزكاة، ويشمل ذلك: نصوص القرآن؛ تلاوةً، وتوثيقاً، وشرحاً للمفاهيم، وبياناً لأسباب النزول... ونصوص الحديث؛ توثيقاً وتحقيقاً لسياق الورود ودرجة الصحة، وجمعاً للروايات الواردة في الباب والترجيح بينها، وإعمالاً للقواعد والخطوات المنهجية في دراسة النص الحديثي التي تُؤهِّله لمرحلة الاشتغال الفقهي.
- إعمال النظر الأصولي في مُدارَسة هذه النصوص من حيث: الحجية، وربط خاصها بعامها ومُطْلَقها بمقيدها، وبيان دلالة المشترك من ألفاظها.
- مُدارَسة الآراء الفقهية الواردة في موضوع الزكاة.
- بيان المقاصد التشريعية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية للزكاة.
- تتبُّع منهج جمع الزكاة وتوظيفها في عهد النبي ﷺ، وعصر الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم، وفي غيرهما من مراحل التاريخ الإسلامي.
- إبراز وظيفية الزكاة في إنعاش الاقتصاد الإسلامي المعاصر، ومقارنته بغيره من الأنظمة الاقتصادية الوضعية.

الشق التطبيقي:

يهدف هذا الشق إلى ترسيخ المُكتسَبات النظرية، وتنمية قدرات الطالب المنهجية، وذلك بالتركيز على أنشطة علمية وعملية ذات صلة بقضية الزكاة، منها:

- التدريب على استنباط الأحكام من النصوص وتعليلها، باستحضار المُكتسَبات النظرية في حصص التطبيق.
- التدريب على منهجية تحليل النصوص في موضوع الزكاة.
- التدريب على إنجاز دراسات ميدانية لواقع تطبيق الزكاة في واقعنا المعاصر.

- التدريب على إعداد خطب ومواعظ في موضوع الزكاة، وإلقائها.
- التدريب على منهجية تدريس فقه الزكاة.
- تنظيم ورشات جماعية في موضوع "التطبيقات المعاصرة لنظام الزكاة".
- تكليفات بإنجاز عروض وأبحاث علمية في موضوع الزكاة، باحترام قواعد البحث العلمي.

- الكتاب الجامعي الجامع:

الكتاب الجامعي دعامة تربوية لإحلال التكامل المعرفي في مناهج التدريس الشرعي؛ إذ يجد الطلبة بين دفتيه أساسيات المعرفة المُتعلِّقة بمادة دراسية معينة، مُحْكمة الصلة بمباحث العلوم الأُخرى، إضافةً إلى مختلف الدعامات والأنشطة، ومختلف أشكال التقويم المُرتبِطة بها، التي تهدف إلى تشجيع الطلبة، وحفزهم على التعلُّم.

ومطلب اعتماد الكتب الجامعة المُحقِّقة لمقاصد التعليم ليس حديثاً، بل هو ممتدٌّ في تاريخنا العلمي والتربوي على امتداد الزمان والمكان. فقد انتقد ابن خلدون اعتماد المختصرات في مناهج التدريس؛ لأنَّها قاصرة عن تنمية الملَكات، وتحقيق مقاصد التعلُّم.[1] وفي السياق نفسه، دعا الحجوي الثعالبي (توفي: ١٣٧٦هـ) إلى نبذ المختصرات، واعتماد المصادر الأصلية والمُطوَّلات، قائلاً: "فلنترك عنّا الدراسة بكتب المُتأخِّرين المختصرة... ولنُمرِّن (الطلبة) على أخذ الأحكام من الكتاب والسُّنة مباشرة، والاشتغال بكتب الأقدمين التي كان يتمرَّن بها المُجتهِدون "كالموطأ"، و"البخاري"، و"الأُم" للشافعي (...)، وهكذا النحو وسائر الفنون العربية، ولنجعل من جملة التعليم للفقهاء كتب الأحكام القرآنية والحديثية "كأحكام" ابن العربي والجصاص، و"بلوغ المرام" لابن حجر، و"المشكاة" للتبريزي، و"أحكام" عبد الحق، ويقع امتحانهم في ذلك، فبهذا يتجدَّد مجد الفقه."[2]

---

(١) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٦٨٢.

(٢) الحجوي، الثعالبي محمد بن الحسن. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**، اعتنى به: هيثم خليفة طعيمي، بيروت؛ صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠١٢م، ج٢، ص٣٨٩.

إنَّ أظهر أوجه القصور التربوي في المختصرات هو عدم وفائها بمطلب التكامل؛ لأنَّها تختصر أساسيات علم من العلوم، وتُقدِّمها مسلوخةً عن أدلتها، وأصولها، ومقاصدها، وأقوال العلماء فيها. "وممّا يُلاحَظ أنَّ بعض المُدرِّسين للمادة الفقهية أو الأصولية أو التفسير والحديث أو غيرها من مواد الشريعة، يلجؤون إلى تناول مسائلها كما قرَّرها العلماء القدامى دون ربطها بأدلتها الشرعية، ودون الإشارة إلى أبعادها العقدية والمقاصدية والأخلاقية، ودون ربطها بالواقع المعيش بأبعاده النفسية والاجتماعية والاقتصادية."[1] والحالة هذه غير مُسعِفة على تحقيق مطلب التكامل المعرفي في مسالك التحصيل الشرعي.

وإذا كانت المُطوَّلات تُحقِّق مبدأ التكامل في تقديمها العلومَ والمعارف؛ لمزجها بين الفقه، والتفسير، والأصول، والنكت اللغوية، والآثار، والأقوال، والمقاصد... فإنَّ إمكانية اعتمادها -بوصفها مُقرَّراتٍ دراسيةً في مسالك التعليم الشرعي الأكاديمي المعاصر- أمر مُتعذِّر لاعتبارات علمية، وواقعية، وتربوية.

ولهذا، دعا ابن عاشور إلى التحرُّز من أسلوب الإسهاب غير الوظيفي في الكتب المُقرَّرة للتعليم في جامع الزيتونة، لما تتَّصف به من تشعُّب لا يخدم مسار التحصيل ومنهجه؛ إذ قال: "فمن الواجب ترْك التطويلات في التآليف التي كان يسلكها المتوسطون من العلماء بزيادات خارجة عن الموضوع، وتخليط العلوم، يكون التلميذ يقرأ الكتاب في مبادئ النحو -مثلاً- فلا يلبث أنْ يجد نفسه في نوادر ذلك العلم."[2]

وفي ما يأتي أهم موجبات القول بتعذُّر اعتماد المُطوَّلات القديمة في المناهج الجامعية:

- تعدُّد المواد الدراسية، وضيق زمن التعليم والتعلُّم؛ فالوقت المُخصَّص للدروس لا يكفي لإتمام المُقرَّرات التي اهتمَّت بمبادئ العلم، بَلْهَ أنْ يَدرس فيها الطالب أُمَّهات المصادر في مختلف العلوم.

---

(١) لدرع، كمال. "تجربة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية في مجال التكامل المعرفي: نظرة تقويمية نقدية"، مرجع سابق، ص٣٦٤.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٥٨.

- صعوبة أسلوب المصادر الأصلية. فقد "يكون عسيراً علىٰ الباحث العصري في شؤون الإسلام والقرآن أنْ يرجع إلىٰ الكتب القديمة ليعثر علىٰ شيء من طلباته في تأويل آية أو تحرير فكرة أو تحليل أدبي لمقطع من كتاب الله، لما في جُلِّ الكتب من روايات وآراء يكثر التعارض بينها في تأويل الآية الواحدة."(1) وما قيل عن علوم التفسير والقرآن ينسحب لزاماً علىٰ العلوم كلها لاتِّحاد العِلَّة.
- إنَّ السائد في أغلب الجامعات العربية والإسلامية -وبخاصة في سلك الإجازة (أو الليسانس)- هو اعتماد كتب حديثة أو محاضرات يُحرِّرها الأساتذة أو مُلخَّصات يُنجِزها الطلبة في حصص الدرس. وعلىٰ الرغم من ارتفاع الصيحات -منذ وقت باكر- إلىٰ تأصيل التعليم الجامعي، وردِّه إلىٰ أصوله العلمية والتربوية (نهج الأقدمين وكتبهم)، فإنَّ "الناظر إلىٰ الجامعات، في العالَم الإسلامي، يجد أنَّ الطالب الذي يتخرَّج فيها لا يستطيع فهم الأسلوب القديم؛ نظراً لأنَّها تعتمد اعتماداً كلياً علىٰ الكتب الحديثة."(2)

ونظراً إلىٰ أهمية المُصنَّفات الأصلية في دَرْك العلوم وسبر أسرارها؛ فإنَّ من الواجب أنْ يكون للطالب نصيبٌ من دراستها ومُدارَستها، قَلَّ منه أو كَثُرَ نصيباً مفروضاً، وذلك باعتمادها في حصص التطبيق أو في تنظيم أنشطة علمية موازية (ندوات، موائد مستديرة، أيام دراسية، دورات تكوينية، ...)؛ للتعريف بهذه المُصنَّفات ورجالها أو عن طريق التكليفات العلمية التي يُنجِزها الطلبة، مثل تكليفهم بإعداد مُلخَّص لكتاب مرجعي في كل مبحث من مباحث العلوم المُقرَّرة.

وأمام قصور المختصرات، وتعذُّر اعتماد المُطوَّلات، تظهر الحاجة إلىٰ اعتماد كتب منهجية، تُقرِّب للطالب أساسيات علوم الشريعة، وتراعي طبيعة الوشائج العلمية والمنهجية الرابطة بينها.

---

(1) الصالح، **مباحث في علوم القرآن**، مرجع سابق، ص9.

(2) القدومي، مروان. "قيمة كتب التراث في التدريس الجامعي ودور ذلك في نهوض الأمة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط1، (1416هـ/ 1995م)، ج2، ص179.

لقد انتقد مصطفى صادقي فكرة اعتماد الكتاب الجامعي المُوحَّد في مسالك التعليم الشرعي، مع إقراره بالمزايا العلمية والمنهجية والتنظيمية لما للكتب الحديثة؛ إذ قال: "لا يصحُّ أنْ يُحصَر البرنامج في مُؤلَّف مخصوص، مهما بلغ من جودة التأليف، فإنَّه يُعَدُّ جيداً باعتبار من الاعتبارات، كاستيعابه للفروع أو حُسْن ترتيبه أو قوة منهجه أو اعتماده على الأدلة والقواعد."[1]

وعلى النقيض من ذلك، أكَّد أحمد أوزي وجوب إفراد كتاب مرجعي لكل مادة دراسية تُدرَّس في الجامعة؛ ليعود إليه الطالب الجامعي، ولكيلا يقتصر اعتماده فقط على المحاضرات التي تُقدَّم، وبخاصة أنَّ تدوينها لا يكون صحيحاً في بعض الأحيان.[2]

إنَّ القول باعتماد كتاب جامع مُوحَّد لا يعني الاستعاضة عن كتب المُتقدِّمين؛ فالجمع بينهما في سيرورة التحصيل أَولى وآكد؛ "لأنَّ من مقتضيات التكامل هو الجمع بين عمق النظر المعرفي للمُتقدِّمين ومناهج التأليف الحديثة القائمة على يسر الأسلوب وبساطته، بما يُعِين على الفهم في مراحل الطلب الأولى."[3] وبذلك يكون الكتاب الجامعي مرجعاً للطالب في أساسيات المعرفة، ومُوجِّهاً له للتبحُّر في علوم المُصنَّفات الأصلية.

وتساوقاً مع ذلك أوصى مؤتمر "علوم الشريعة في الجامعات" بضرورة "الاهتمام بإعداد الكتاب الدراسي الذي تتوافر فيه شروط الكتاب المنهجي من الناحية الفنية والفكرية، وتحقيق التوازن بين الحاجة إلى اعتماد كتب عصرية مُقرَّرة، وضرورة العودة إلى المراجع الأصلية، والتعامل مع كتب التراث."[4] وذلك بالإحالة على أهم المصادر والمراجع التي يتعيَّن على الطالب مراجعتها؛ ترقيةً لمداركه.

إنَّ خيار الكتاب الجامعي له من المزايا ما يجعله خادماً لمطلب التكامل من وجوه عِدَّة، أهمها:

---

(١) صادقي، مصطفى. "أساسيات في تدريس فقه القضايا المعاصرة"، ورقة علمية قُدِّمت في أشغال ندوة: **تدريس فقه القضايا المعاصر في الجامعات السعودية**، مرجع سابق، ص٥٥.

(٢) أوزي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٣) من هذا الكتاب.

(٣) ملكاوي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٧٥) من هذا الكتاب.

(٤) ملكاوي، وأبو سل، **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، مرجع سابق، بيان المؤتمر وتوصياته، ص١٠١.

- جمع الكتاب المُقرَّر بين عمق نظر المُتقدِّمين وحُسْن ترتيب المُتأخِّرين؛ فالجهود العلمية تتكامل، ولا تتعارض، وتتضافر، ولا تتدابر. "فلا بُدَّ من الأخذ بطرف من الكتب الحديثة، وبطرف من كتب التراث بنسبة متساوية في المُقرَّرات الجامعية،"[1] بحيث يكون محتوىٰ الكتاب مزيجاً بين الجديد والقديم؛ ليُدرِك الطالب أصول نشأة العلم وتطوُّره، ويستشفَّ منهج الاجتهاد في إنزال النصوص الشرعية منازلها بما يوافق واقع الزمان وأهله.
- بناء الكتب الجامعية علىٰ أساس النظر التكاملي بين العلوم والفنون، وذلك باستصحاب الروابط القائمة بينها في عرض المباحث العلمية، وتحرير قضاياها في مُقرَّر جامع، ينتظم المفردات والمفاهيم الرئيسة، ويعتمد المصادر والمراجع الصحيحة، وينتهج أسلوباً مُيسَّراً مُحقِّقاً لمقصد الفهم والإفهام.
- تميُّز الكتاب الجامعي بخطاطات مساعدة ناظمة لأهم المفاهيم والأحكام والقواعد الضابطة لكل مبحث من مباحث علوم الشريعة.
- اتِّصاف الكتاب الجامعي بالوظيفية في تقديم المعرفة؛ إذ إنَّه ينأىٰ بالطالب عن الخوض في الجزئيات والتفريعات، ويكتفي بإيراد قواعد العلم، والمُتَّفَق عليه من أحكامه وقضاياه، ويدعو الطالب إلىٰ التوسُّع في غير ذلك من المصادر الأصلية.
- منْح الكتاب الجامعي الأساتذةَ فرصةً للتنسيق في ما بينهم، علىٰ اختلاف تخصُّصاتهم، لبناء مُقرَّرات، وإنتاج كتب جامعية جماعية تعكس وحدة النظر المعرفي والتربوي في تقديم المحتوىٰ.
- تضمين الكتاب الجامعي أنشطةً تقويميةً تُدرِّب الطالب علىٰ التقويم الذاتي، وتقيس تقدُّمه في ضبط المادة العلمية، وامتلاك القدرات المنهجية المُستهدَفة.

وعلىٰ الرغم ممّا يُمكِن أنْ يُقدِّمه الكتاب الجامعي في سبيل التجسير بين العلوم، فإنَّ إعداد كتب جامعية تستجيب لمطلب التكامل هو من التحديات الكبرىٰ التي تعترض

---

(١) القدومي، "قيمة كتب التراث في التدريس الجامعي ودور ذلك في نهوض الأمة"، مرجع سابق، ج٢، ص١٧٩.

التعليم الجامعي في العالَم العربي والإسلامي. وهي حقيقة أكَّدها عمر كاسولي في تقويمه تجربةَ الجامعة الإسلامية في ماليزيا؛ إذ رأىٰ "أنَّ بناء مُقرَّرات واعتماد كتب جامعية تعكس وحدة المعرفة من أهم الإشكالات التي تُعوِّق تحقيق الجامعة الإسلامية لأهدافها، الماثلة في إسلامية المعرفة، وأسلمة مناهج التعليم."(١)

ثانياً: التكامل الخارجي للمنهج

يُقصَد بالتكامل الخارجي تكامل المنهج مع حاجات الفرد ومطالب الأُمَّة والمجتمع، بتحقيق الوصل بين ما يتعلَّمه الطالب في مسالك التعليم الشرعي، وبيئته وحاجاته وحاجة الزمان وأهله، وهو تكامل يربط المُكتسَبات النظرية بتطبيقاتها العملية في حصص الدرس وخارجها، ويُوثِّق الصلة بين مُكوِّنات النسق البيداغوجي للمنهج، ويستهدف الطالب في أبعاد الشخصية الإنسانية كلها.

١ - التكامل بين المنهج والمنظومة التربوية والمجتمعية:

أ- التكامل بين المنهج وحاجات الأُمَّة والمجتمع:

يُعَدُّ ربط المنهج بحاجات الأُمَّة والمجتمع أساساً مُعتبَراً في تحقيق التكامل الخارجي للمنهج؛ فالمنهج المُتكامِل أكثر واقعيةً وارتباطاً بمشكلات المجتمع وحاجاته. وإنّ أهم موجبات القول بضرورة وصل المنهج بحاجات الأُمَّة والمجتمع يتمثَّل في أنَّ التصوُّر الإسلامي يأبىٰ الانفصام بين العلم والواقع، وأنَّ تكامل المعرفة موجب للوصل بين مضامينها التعليمية وواقع التنـزيل، وهو خيار منهجي يُعزِّزه التوجُّه التربوي إلىٰ ربط المناهج التربوية بمحيطها الاجتماعي.

---

(١) كاسولي (الأمين العام للمعهد العالمي للفكر الإسلامي)، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٧٩) من هذا الكتاب.

وإذا كان حديثه في هذا السياق ينصرف إلىٰ وحدة المعرفة بمستواها العام؛ أي الوحدة بين حقائق الكون وحقائق الوحي، وهو ما يجعل مهمة تأليف الكتب الخادمة لوحدة المعرفة، وَفقاً لهذا المستوىٰ أكثر تعقيداً، فإنَّ تحقيق مبدأ التكامل في الكتب الجامعية في التخصُّصات الشرعية أمر مُيسَّر قياساً علىٰ مشروع الجامعة الإسلامية. ففي كتب الأقدمين، تظهر معالم التكامل بين الحديث، والفقه، والأصول، والعقيدة، وعلوم القرآن. بيد أنَّ هذا النوع من التأليف يحتاج إلىٰ العناية؛ تحقيقاً، وتنقيحاً، وتهذيباً، وترتيباً، وذلك موقوف علىٰ تشجيع الجهود العلمية والبحثية لأساتذة التخصُّصات الشرعية وباحثيها.

- **التصوُّر الإسلامي يأبىٰ انفصام العلم عن الواقع:**

إنَّ التفاعل بين النص والعقل وواقع التنزيل في التصوُّر الإسلامي هو من أهم موجبات الوصل بين المنهج وحاجات الأُمَّة والمجتمع؛ إنَّه تفاعل ضابط لسلامة الفهم وصواب تنزيل الأحكام الشرعية علىٰ واقع المُكلَّفين؛ لأنَّ "فهم الدين لا يُمكِن أنْ يتمَّ بصفة تجريدية مفصولة عن خضم الواقع الحياتي، بل يتمُّ من خلال حوار متفاعل بين عناصر ثلاثة: النص الديني، والعقل المدرك، ونوازل الواقع وأحداثه."[1]

فإصلاح الأُمَّة مُتعذَّر ما لم يتمَّ ربط أحكام الدين بواقع التنزيل؛ لأنَّ "التديُّن لا يكون قوياً مُصلِحاً للإنسان إلّا إذا أُنشِئ علىٰ فهم عميق لتعاليم الدين من جهة، ولواقع الإنسان من جهة أُخرىٰ، وذلك لأنَّ هذا الفهم هو الذي سيكون أساساً للخطة التي تعالج واقع الإنسان ليتكيَّف بالتعاليم الدينية."[2]

وعلىٰ هذا كانت دعوة الحق سبحانه إلىٰ جعل مخرجات التعليم خادمةً لقضايا الأُمَّة، ومجيبةً عن تساؤلاتها وقضاياها. قال الله تعالىٰ: ﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا۟ كَآفَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾﴾ [التوبة: ١٢٢]. فمنطوق النص صريح في الإرشاد إلىٰ انتداب طائفة للتفرُّغ لطلب العلم؛ لتكون مرجعاً للأُمَّة في استمداد المعرفة، واستنباط الأحكام.

ووظيفة الجامعة في واقعنا هي احتضان طلبة العلم، وتعليمهم ما ينفعهم وينفع أُمَّتهم من العلم والعمل. فإذا كانت مناهج التلقّي تُمثِّل المسلك الأمثل لحفظ الدين، وتسديد فهم أحكامه ومقاصده لأجيال الأُمَّة المتعاقبة، فإنَّ تحقيق هذا المقصد غير مُيسَّر في ظلِّ واقع الانفصام بين مبادئ الدين والواقع المعيش؛ لأنَّ المنهج التربوي الإسلامي منهج واقعي لا يفصل بين العلم والعمل، وبين ما يتلقّاه الطالب وما يَحْدث في بيئته ومجتمعه.

ومن أهم وظائف المنهج إمدادُ المجتمع بكفاءات علمية، تُسهِمُ في خدمة قضايا الأُمَّة، وحلِّ مشكلاتها، والإجابة عن تساؤلاتها، وإحداث التغيير الإيجابي فيها، علىٰ الوجه الذي يُؤكِّد الصفة الاجتماعية للنظام التعليمي.

---

(١) النجار، عبد المجيد. **فقه التدين فقهاً وتنزيلاً**، الرياض: التربوية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م، ص٨٨.

(٢) المرجع السابق، ص٢٢.

- **تكامل المعرفة موجب للوصل بين المنهج والمجتمع:**

لا تنحصر الدلالة التربوية لتكامل المعرفة في التجسير بين المواد المُدرَّسة في مُقرَّر دراسي أو جامعي، بل لها أبعاد ودلالات أُخرىٰ لا تقلُّ أهميةً عن تكامل المضامين المعرفية، ومن أبرزها ما ينصرف إلىٰ التكامل بين المنهج وحاجات الأُمَّة.

فمن مستلزمات وظيفية المعرفة في تلبية حاجات الفرد والمجتمع "أنْ يتمَّ الانتقال بما يتمُّ تقديمه عن الإسلام، ليصبح علوماً ترتبط بتوجيه وعي الإنسان المسلم بمهمته في الحياة، وسعيه في حركته في الواقع؛ لترتبط هذه العلوم بالواقع الراهن للأُمَّة المسلمة، وتمكينها من القفز إلىٰ مُقدِّمة الأُمم في مجالات الإنجاز المُتميِّز والفاعلية الحضارية."[1]

فالنوازل المستجدة، بوصفها موضوعاً للتعليم والتعلُّم، يتطلَّب حلُّها استحضارَ البُعْد التكاملي لعلوم الشريعة من جهة، وعلاقة هذه الأخيرة بالعلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية من جهة أُخرىٰ. وعلىٰ هذا، فإنَّ التعلُّم لا يَحْدث بالمعنىٰ الكامل إلّا إذا كانت المضامين المعرفية المُتعلَّمة مستجيبةً لمواقف واقعية، فيتحقَّق الربط بين المعرفة النظرية والواقع العلمي، ويصبح الفضاء الجامعي صورةً مُصغَّرةً للمجتمع.

- **التوجُّه التربوي إلىٰ ربط المنهج بحاجات المجتمع:**

يُعَدُّ المنهج، بوصفه نظاماً تعليمياً، عنصراً من نظام أكبر، هو نظام التربية. والنظام التربوي يُمثِّل أحد عناصر النظام المجتمعي. وهذا الترابط والاتِّساق يفرض نوعاً من التفاعل والتأثُّر والتأثير بين هذه العناصر المتداخلة؛ فالتجسير بين ما يتعلَّمه الطالب في المؤسسة الجامعية، وما يُباشِره في محيطه، وما يُواجِهه من مشكلات وتحديات، له أثر كبير في زيادة دافعية المُتعلِّم، وحفزه علىٰ الاستزادة من طلب العلم، وإذكاء رغبة الاجتهاد لديه في التحصيل؛ خدمةً لأُمَّته ومجتمعه، بما يُحقِّق عمق التكامل في المنهج الجامعي.

وأهم مُؤشِّرات نُجوع مناهج التربية والدراسات الإسلامية تكمن في "الإحساس العميق من المُتعلِّم بوظيفيتها، وأثرها في حياته (...). فإذا ما تحقَّقت هذه الناحية الوظيفية

---

(١) ملكاوي، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٩١.

في مناهجها أقبل عليها (المُتعلِّم) راغباً فيها أشدَّ الرغبة."[1]

إنَّ علاقة المنهج الجامعي بالمجتمع هي علاقة تفاعلية مستمرَّة؛ لأنَّ النظام التعليمي يعكس فلسفة النظام الاجتماعي، وقيمه، ومبادأه. ولهذا، يُشترَط توافر كلٍّ من الدراية والفهم العميق لقيم المجتمع وأهدافه في القيِّمين على بناء المناهج، وتقويمها، وتجديدها؛ أملاً في أنْ تكون المناهج ترجمةً صادقةً لطموحات المجتمع، ووسيلةً فاعلةً لتحقيقها.[2]

والمُلاحَظ أنَّ الأدبيات التربوية المعاصرة أقرَّت جسور الوصل بينهما، بتقرير تبعية المنهج للمجتمع، وهو حصر قاصر عن تحديد حقيقة العلاقة بينهما؛ إذ المنهج التعليمي ليس تابعاً للمجتمع فحسب، بل هو عامل بناء وتغيير للنظام المجتمعي بصورة مستمرَّة. ولكن، يظلُّ السؤالان العالقان في الذهن: على أيِّ أساس؟ وبأيِّ آليات؟

وهما سؤالان يُؤكِّدان ضرورة الانفتاح على التجارب الناجحة في هذا المضمار؛ بُغْيَةَ الإفادة منها، وتطويرها، وتكييفها بحسب الواقع المتاح. فقد شهدت السودان -مثلاً- تدريس مادة الاقتصاد الإسلامي منذ تأسيس كلية الاقتصاد الإسلامي في جامعة أُم درمان الإسلامية عام ١٩٧٥م، وأصبحت من الجامعات الرائدة في هذا المجال.

وأسهمت هذه الجامعة في دعم قيام المؤسسات الاقتصادية الإسلامية المعاصرة، مثل: المصارف الإسلامية، وشركات التأمين، وديوان الزكاة، وذلك بتقديم النموذج النظري لها، وإعداد العاملين في مجال الاقتصاد الإسلامي وتأهيلهم. ولم يقتصر أمر أقسام الاقتصاد الإسلامي على جامعة أُم درمان الإسلامية، وإنَّما شمل جامعات: القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، ووادي النيل، وسنار، وغرب كردفان، والمعهد العالي للدراسات المصرفية والمالية.[3]

---

(١) شحاتة، حسن. **التربية الإسلامية: أسسها، ومناهجها في الوطن العربي**، مصر الجديدة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م، ص٥٠.

(٢) بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٨٧.

(٣) دهليس، عادل. "علم الاقتصاد الإسلامي نموذجاً للتكامل المعرفي"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٥٠٨.

- وصل المحتوى بواقع الأُمَّة:

إنَّ ربط المحتوى المعرفي للمنهج الجامعي بواقع الأُمَّة هو ضرورة شرعية، وحاجة حضارية واستخلافية؛ فتجديد المنهج مشروط بتجديد المضامين والمُقرَّرات التي يدرسها الطلبة في الجامعة، بأنْ تكون موصولةً بالواقع الحاضر ومشكلاته العلمية والفكرية والدينية، ومجيبةً عن تساؤلات طلبة العلم، بما يُظهِر عظمة الإسلام، وشموليته، وسموَّ قيمه ومبادئه ونظمه، وصلاحيته لكل زمان ومكان.

"إنَّ هناك اهتماماً متزايداً في الجامعات الإسلامية بتدريس العلوم الشرعية وتطوير محتواها، بحيث تصير أكثر قدرةً على تلبية حاجات الطلاب وحاجات المجتمع، وأكثر قدرةً على مواجهة مشكلات العصر. ومع ذلك فهناك تفاوت في قدرة الجامعات المختلفة على تطوير محتوى هذه العلوم، كي تؤدي مهمتها في هذا الصدد. لكنَّ السمة العامة لمحتوى المناهج التي سبق التعرُّض لها أنَّها تعجز غالباً عن تحقيق الأهداف التي سبق ذكرها."(١)

وتحقيق الوصل المطلوب، إنَّما يكون بإحداث نقلة نوعية وكَمِّية لموضوعات المحتوى، بإعادة ترتيب الوحدات التعليمية وتنظيمها وَفق رؤية وظيفية، تربط المنهج بالحاجات والمشكلات التي تتعلَّق بالفرد والمجتمع، وتفرض نفسها في هذا العالَم المُتغيِّر. فكلما كانت المباحث العلمية المدروسة وثيقة الصلة بالواقع كان المنهج مُحقِّقاً لعمق التكامل المعرفي.(٢)

من الأمور المساعدة على تجديد المنهج وجعله في خدمة المجتمع الإفادةُ من مناهج العلوم الاجتماعية في تدريس الفقه والعلوم المُتَّصِلة به؛ لأنَّها مناهج تخصُّصية تُفكِّك بِنية المجتمع، وتدرس ظواهره المُعقَّدة في السياسة، والاقتصاد، والإدارة، والتاريخ، والحضارة، والأدب. فكيف يتأتّى لخريج مناهج الدراسة الإسلامية أنْ يبحث في علاج هذه الظواهر

---

(١) مدكور، "محتوى منهج العلوم الشرعية في الجامعات: الواقع والطموحات"، مرجع سابق، ص١٤٩.

(٢) يُقصَد بعمق التكامل "ما يوصَف به المنهج من ارتباط بحاجات المُتعلِّمين المتصلة ببيئاتهم وإشباعها." انظر:

- هواري، أمير صلاح. "أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس التربية الدينية الإسلامية على تكوين البناء القيمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" (رسالة دكتوراه، جامعة الفيوم، كلية التربية، ١٩٩٢م)، ص١٢٢، منشورة في موقع جامعة الفيوم على الرابط:

- http://www.fayoum.edu.eg/pgsr/EduSearchP2.aspx (١٨/ ٠٤/ ٢٠١٤م)

وتنـزيل الأحكام الشرعية إنْ لم يُحِطْ بالواقع خُبْراً؟ وكيف يُمكِنه الإسهام في حلِّ هذه المشكلات، وهو جاهل بما يُروَّج في الواقع ومفاصل الحياة الأساسية؟

فاشتراط علمائنا الدرايةَ بواقع التنزيل لكل مَنْ يتصدَّر للاجتهاد والفتوىٰ والقضاء يُؤكِّد ضرورة الإفادة من أدوات علم الاجتماع ومناهجه في التخصُّصات الشرعية، ولا سيما أنَّ الواقع المعاصر بلغ من التعقيد ما يُمْلي ضرورة فهم الواقع بأدوات العصر، وموارده، ومناهجه.

وتعزيزاً لمبدأ الربط بين ما يتعلَّمه الطالب وواقعه، يُستحسَن إدراج مادة "حاضر العالَم الإسلامي"؛ لفهم التطلُّعات المشتركة لشعوبه، إلىٰ جانب الاطِّلاع علىٰ مجمل التحديات التي يُواجِهها؛ لأنَّ المعرفة الإسلامية واقعية تجيب عن تساؤلات الواقع وتحدياته.

ب- التكامل الـرأسـي للمنهـج:

لا تنسحب صفة التكامل علىٰ المنهج الجامعي إلّا بوصله بالمناهج الدراسية لمرحلة ما قبل التعليم العالي؛ فطلب العلم الشرعي لا يكون مُثمِراً إلّا باحترام سُلَّم الترقّي في مسالك التحصيل. وهو تدرُّج يصون الصلة بين مراتب التعليم ومستوياته؛ تحقيقاً للتكامل في المنهج التربوي العام.

تَستعمل الأدبيات التربوية المعاصرة مفهوم "التكامل الرأسي" أو مفهوم "البناء اللولبي الحلزوني" للمنهج Spiral؛ دلالةً علىٰ البناء التكاملي للمناهج التعليمية في مختلف المراحل والمستويات. وهو خيار منهجي يتغيّا إحكام نسقية العلم في رتب التحصيل ودرجاته، مع مراعاة مبدأ التدرُّج في تلقين المعارف والمهارات.

وقد اقترح راشد الكثيري "أنْ يتمَّ البدء باستخدام التكامل الرأسي (المدخل الحلزوني) في بدايات مراحل التعليم الرسمي؛ علىٰ أنْ تُوضَّح خرائط منهجية بوصفها دستور تنفيذ للعمل يتَّضِح فيه: المجال Scope، والتسلسل Sequence، والتوقيت Timing، والتداخلات المقصودة بين عناصر المحتوىٰ المختلفة من داخل المُقرَّر أو من خارجه، التي تدعم عمليات التعليم والتعلُّم، سواء أكانت بصورة مُقرَّرات إضافية أم أنشطة."(١)

---

(١) الكثيري، راشد بن حمد. **تجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدىٰ الاستفادة منها في دول الخليج العربي**، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٩٥م، ص١١٨.

ومُسوِّغ القول باعتماد التكامل الرأسي للمنهج أنَّ مراجعة المنهج الجامعي وتطويره رهْنٌ بمراجعة المناهج في مرحلة ما قبل التعليم العالي؛ فتقويم المنهج وتجديده يعتمد على "النظر في الفنون التي يشتمل عليها برنامج كل رتبة من رتب التعليم."(١)

إنَّ التناسق والتناغم الوظيفي بين مساقات التكوين الجامعي، والأسلاك التعليمية السابقة له، يُعَدُّ دعامة قوية لربط السابق باللاحق، ويُوفِّر لمسالك التعليم الجامعي الأرضية الخصبة لتخريج المُتخصِّصين من ذوي الملَكات العلمية في مجال التخصُّصات الشرعية.

والمُلاحَظ أنَّ أغلب الصعوبات التي يعانيها طلبة السنة الأولى مردُّها أساساً إلى صعوبة الاندماج في النظام التعليمي الجامعي. وهو واقع يفرض تكاثف الجهود للتجسير بين المُكتسَبات المعرفية والمنهجية للطالب الجديد ومحتوى التعليم الجامعي، بوجهٍ يُسهِم في المشاركة السليمة في المنظومة الجامعية، والانسجام مع خصوصياتها ووظائفها.

"إنَّ بعضاً ممَّن يلتحقون بالجامعة يجهلون أبسط قواعد علوم الشريعة، كعلم الفقه أو علم العقيدة، ممّا يُشكِّل عقبةً أمام التعمُّق في عناصر المادة، وعقبةً أمام مَنْ يَدْرسها. وبناءً عليه، يكون من الضروري مراجعة منهاج مادة التربية الإسلامية في مراحل التعليم ما قبل الجامعة، حتى يُحقِّق ذلك تكاملاً مع التكوين في الطور الجامعي، وحتى تتحقَّق أهداف تدريس تخصُّصات العلوم الإسلامية في المرحلة الجامعية."(٢)

فإذا كان من مهام الجامعة تخريج الكفاءات العلمية، فإنَّ المستويات التعليمية ما قبل التعليم الجامعي لها دور التأهيل؛ فهي مطالبة بإعداد المُتعلِّمين إعداداً جيداً ليكونوا في مستوى النباهة في العلوم، والمهارة في الفنون والمعارف، بما يجعلهم أهلاً لاختيار مسار التخصُّص الشرعي والإبداع فيه.

"إنَّ عدم التنسيق التربوي الضروري بين المؤسسات الثانوية والجامعية قضى على المُمهِّدات التربوية التي تساعد الطلاب على الانتقال التلقائي المُوفَّق والخالي من

---

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٢٨.

(٢) لدرع، "تجربة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية"، مرجع سابق، ص٣٧٣-٣٧٤.

التعقيدات المُثبِّطة والمشكلات المُعقِّدة لظروف الانتقال، كما هو الحال في أغلب النُّظُم التربوية في البلاد الإسلامية."[1]

ولا يقتصر مطلب التكامل الرأسي على التعليم الثانوي، بالرغم من أهميته، وإنَّما يمتدُّ ليشمل مناهج التعليم في المستويات كلها، بدءاً بمنهاج التعليم الابتدائي، ومروراً بالتعليم الإعدادي والثانوي، في جميع المسالك والشُّعَب الدراسية.

إنَّ إحداث التكامل بين مختلف المستويات التعليمية يتطلَّب رؤية كلية ضابطة للمنهاج التربوي العام، المُؤطِّر لدرجات التعليم كلها؛ فـ"معلوم أنَّ منهاجاً دراسياً بهذا التنوُّع والتسلسل من الابتدائي إلى العالي ينبغي أنْ يصوغه خبراء مُتخصِّصون في بناء المناهج التعليمية، ومُتخصِّصون في علوم الشريعة، يراعون فيه الترابط بين مناهج مختلف المراحل الدراسية، ويُحدِّدون مخرجات كل مرحلة ومدخلات المرحلة الموالية، كما يُحدِّدون الغايات الكبرى للمنهاج التعليمي عند نهاية المرحلة الجامعية. وينبغي أنْ تكون هذه الأهداف واضحةً، ودقيقةً، وقابلةً للتقويم والتتبُّع. وبناءً على تلكم الأهداف، يُحدَّد المحتوى التعليمي لكل مستوى من المستويات الدراسية بتدرُّجٍ، ويصاغ له من الأنشطة التعليمية والوسائل ما يُناسِب ويُلائِم."[2]

وبناء منهاج على هذا المنوال يقتضي تشجيع البحث التربوي بشقيه: النظري، والميداني؛ لتشخيص واقع الترابط، وتعزيز نقاط القوة، وتثقيف مواطن الانفصال بين المناهج الدراسية والمنهج الجامعي، والإفادة من التجارب العالمية الناجحة في تحقيق الترابط والتناغم المطلوب بين مستويات الفعل التعليمي في مختلف مراحله ورتبه ومسالكه.

وعلى الرغم من أهمية هذه الرؤية الكلية الضابطة للمنهج التربوي العام، فإنَّ المطلوب الأهم هو العناية الفائقة بتصميم مناهج التعليم الثانوي التأهيلي بوصفه عتبةَ التعليم العالي؛

---

(١) مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٢٣-٢٢٤.

(٢) الصمدي، خالد. "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في موقع جامعة الملك سعود. انظر:

- aculty.ksu.edu.sa (١٨/ ٠١/ ٢٠١٤م)

سَدّاً للفجوة بينهما. واستحضار مطالب التعليم الجامعي ومراعاتها في إعداد التلاميذ – معرفياً، ونفسياً، وتربوياً–، إنَّما يكون وَفق مستويين:

– المستوىٰ التواصلي:

يتصل هذا المستوىٰ بدعامات، أهمها:

- تدعيم دور التوجيه التربوي في التعليم الثانوي، وَفق خطة تربوية تُشرِف عليها إدارة التوجيه التربوي بوزارة التربية الوطنية؛ لتقريب الخصوصية والمتطلَّبات اللازمة للتعليم الشرعي في الجامعة.

- تعزيز دور الإرشاد التربوي الجامعي لطلبة الجذع المشترك؛ تيسيراً لدمجهم في المنظومة الجامعية، وذلك بتنظيم دورات توجيهية، ولقاءات تواصلية، تُعرِّف الطالب الوافد بمسالك التكوين، ومسارات التخصُّص وآفاقه، والمُؤهِّلات المطلوبة لكل تخصُّص.

- إنشاء مراكز الإرشاد النفسي والتربوي لطلبة الجذع المشترك، بالتعاون مع خبراء ومُتخصِّصين في علم النفس التربوي؛ لمساعدة الطالب علىٰ التكيُّف مع الفضاء الجامعي، ومسالكه، وقواعده التنظيمية والتربوية.

- وضع برامج تربوية وثقافية لتلاميذ المستوىٰ الثانوي بالفضاء الجامعي، وتمكينهم من الاتصال بالمؤسسات الجامعية، وتعرُّفها عن كثب، وتنظيم محاضرات وزيارات دورية لمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي يُؤطِّرها أساتذة الجامعة؛ بُغْيَةَ إعطاء التلاميذ صورة واضحة عن المسالك الجامعية علىٰ اختلاف تخصُّصاتها، وتحفيزهم إلىٰ العلم والمعرفة، وإرشادهم ليكون اختيارهم التخصُّصَ الشرعي عن بيِّنة.

– مستوىٰ البرامج والمناهج:

يُمكِن تفعيل هذا المستوىٰ بدعامات، أهمها:

- التنسيق في اختيار الأهداف التربوية، وذلك بمراعاة المقاصد التربوية المشتركة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، بأنْ تكون مخرجات المرحلة الثانوية مُتناغِمةً مع مدخلات المرحلة الجامعية.

- التنسيق في اختيار المحتويين: الثانوي، والجامعي، عن طريق الاجتهاد في التجسير بين المضامين المعرفية والمهارات المنهجية والقيم المُستهدَفة في كل مستوى، وتصميم مُقرَّرات خاصة بالجذع المشترك، يعمل فيها الأساتذة الجامعيون وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي وخبراء تربويون على بناء المناهج والمُقرَّرات.
- إسناد الجذع المشترك إلى أكثر الأساتذة كفاءةً في الجامعة، وإعطاء مَنْ سبق له التدريس في التعليم ما قبل الجامعي الأفضليةَ، وتخصيص دورات لمنهجيات التدريس وطرائقه الخاصة بالمراحل الانتقالية من التعليم العام.
- إعادة النظر في طرائق التدريس الجامعي، وولا سيما مرحلة الجذع المشترك، والتركيز على الطرائق التي تُشرِك المُتعلِّم في بناء التعلُّمات، واكتساب المهارات.
- إعداد أطر مرجعية للتقويم التربوي خاصة بالجذع المشترك، تراعي طبيعة الامتدادات بينها وبين نظيرتها الضابطة لعملية التقويم في التعليم الثانوي والإعدادي.

ت- التكامل والتوازن في استهداف شخصية الطالب:

إنَّ من مستلزمات التكامل في المنهج الجامعي استهدافَ شخصية الطالب بنوع من التوازن في تقرير الأهداف، واختيار المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وتأكيد ضرورة استهداف المنهج التربوي للطالب في أبعاده العقلية والنفسية والروحية، بحيث يجد مستنده في أصول التربية الإسلامية، وما استقرَّ عليه النظر التربوي قديماً وحديثاً.

- معالم التوازن التربوي في التصوُّر الإسلامي:

إنَّ المنهج التربوي الإسلامي حريص على مطلب الانسجام والتآلف في تنشئة الطلبة، بوجهٍ من التوازن بين متطلَّبات الروح والعقل والجسد. ولا شكَّ في أنَّ هذه الرؤية لمفهوم "الإنسان" تقتضي، في ظلِّ النظرية التربوية الإسلامية، استصحاب مفهوم "الوسطية"، وما تتضمَّنه من القول بتكامل الشخصية الإنسانية.

فـ"الخطاب الديني الإسلامي في عمقه، إنَّما يخاطب المسلم في بُعْده العقلي المعرفي والنفسي الوجداني، ومن ثمَّ العملي السلوكي، بمعنى أنَّ عناصر الشخصية -في إطار الدرس

الإسلامي- عندما نعمد إلىٰ مساءلتها وإثارتها، فإنَّنا ندفع بعملنا هذا نحو صيغة من التنظيم والضبط والعقلنة، فنجعل المُتعلِّم يتمثَّل الخطاب الإسلامي علىٰ مستوىٰ مراحل مُتدرِّجة وبتراتبية، وهو العمل الذي ميَّز المنهج القرآني في تبليغ الدعوة الإسلامية."(١)

إنَّ المنهج التربوي الإسلامي يوازن بين مطالب العقل والروح والجسد؛ لأن "طريقة الإسلام في التربية هي معالجة الكائن البشري كله معالجة شاملة، لا تترك منه شيئاً، ولا تغفل عن شيء؛ جسمه، وعقله، وروحه."(٢) قال تعالىٰ: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿١٦٤﴾﴾[آل عمران: ١٦٤]. فمنطوق النص صريح في الدلالة علىٰ أنَّ المقصد من بعثة المُربّي والمُعلِّم الأول للأُمَّة هو تنشئة الإنسان بنهج يجمع بين تأديب النفس، وتزكية الروح، وتثقيف العقل، وتقويم الجسم. ومن ثَمَّ، كانت التربية الإسلامية متآلفةً مُنسجِمةً مُعتدِلةً. وقد "عُدَّ هذا المزج أساساً للتربية العقلية، والتكوين الذهني في المنهج الإسلامي، الذي رُبِّي عليه المسلمون، بدعوة القرآن الكريم والسُّنة النبوية المُطهَّرة."(٣)

وفي علاقة هذا المنهج بقضية التكامل المعرفي، يُمكِن القول: إنَّ التوازن التربوي في استهداف الشخصية الإنسانية يُمثِّل أساساً وحدة المعرفة وتكاملها؛ فلولا التآلف بين الفكر والعقيدة والسلوك في التصوُّر التربوي الإسلامي، ما حصل تكامل معرفي بين أصناف العلوم في المعرفة الإسلامية. فالقصد التربوي أنْ تتكامل هذه العلوم مع طبيعة المُتعلِّمين في كل مرحلة تعليمية من حيث: مطالبهم، وحاجاتهم، ونوعية المشكلات التي يواجهونها في حياتهم.(٤)

فلا بُدَّ -إذن- من تجديد المنهج، بإعادة تشكيل الوعي التربوي وَفق رؤية تُحقِّق انسجاماً وتكاملاً بين مختلف عناصر شخصية المُتعلِّم، وتُوازِن بين أنشطة الإنسان العقلية؛ الروحية والمادية، والفردية والجماعية، والدينية والدنيوية؛ فلا انفصال بين هذه الواجهات التربوية والتعليمية والاستخلافية في التصوُّر الإسلامي.

---

(١) العمراوي، **ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجيا إلىٰ البيداغوجيا**، مرجع سابق، ص١٣٣.

(٢) قطب، **منهج التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ج١، ص١٨.

(٣) ابن عاشور، محمد الفاضل. **المحاضرات المغربيات**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٧٤م، ص١٧٠.

(٤) مدكور، علي أحمد. **منهج تدريس العلوم الشرعية**، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩١م، ص٤٨.

- **معالم التكامل في مبادئ بناء المناهج:**

إذا كان التصوُّر التربوي الإسلامي قد أرسىٰ مبدأ التكامل بين العقل والروح والجسد في تربية الإنسان وتعليمه، فإنَّ هذا المبدأ لا يُعدَم بحالٍ في قواعد بناء المناهج الدراسية والجامعية في الفكر التربوي الحديث.

فالمنهج وسيلة، وليس غايةً؛ أيْ إنَّ الهدف الأساس لتصميم المناهج الدراسية والجامعية هو تحقيق التربية المُتوازِنة لطلبة العلم، "بأنْ "يتعلَّموا"، و"يُعدِّلوا" سلوكهم أو "يكتسبوا" سلوكيات جديدة، وذلك من خلال تفاعلهم مع الخبرات التربوية التي يحتويها المنهج. بحيث إنَّ نموَّ الطالب يجب أنْ يكون شاملاً؛ أيْ يشتمل النموَّ المعرفي الذي يتعلَّق بتعلُّم المعلومات، والنموَّ الانفعالي المُتَّصِل بالقيم ونواحي الجمال، والنموَّ النفس حركي المُرتبِط بتعلُّم المهارات الحركية."[1]

فالإنسان كلٌّ مُتكامِل، يتكامل فيه الجانب العقلي مع الجانب الوجداني مع الجانب السلوكي. ومراعاة التوازن بين هذه الجوانب تُشكِّل قاعدة صُلْبة لتنشئة الأجيال الفاعلة في الأُمَّة، بوسطيتها، واعتدالها في الفكر والمنهج والتحصيل؛ إذ يجتمع فيها العلم النافع مع العمل الصالح، والأخلاق الفاضلة مع سداد المنهج.

إنَّ بؤرة تميُّز المناهج تتمثَّل في قدرتها علىٰ تخريج كفاءات علمية مُتوازِنة -فكراً، وعقيدةً، وسلوكاً- قادرة علىٰ الإسهام في بناء الحضارة الإنسانية وتجديدها. فـ"المناهج الجيدة هي التي تصدر عن رؤية شاملة ومُتكامِلة لوظيفة الإنسان في الحياة، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يحتاجه بناؤه الشخصي من مبادئ ومفاهيم ومهارات، والانتباه كذلك إلىٰ متطلَّبات الاندماج في الحياة العامة، والمحافظة علىٰ النسيج الاجتماعي، بالإضافة إلىٰ تكوين الانتماء إلىٰ الدائرة الأوسع؛ دائرة الإنسانية."[2]

أمّا المطلوب الأهم فهو الاجتهاد في استهداف شخصية الطالب بنوع من التكامل والتوازن؛ فمناهج التعليم الشرعي هي الأقرب إلىٰ مَعين النظرية التربوية الإسلامية المُؤسَّسة علىٰ أسرار الوحي وأقوال العلماء وتجاربهم في التربية والتعليم.

---

(1) بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٢٩.

(2) بكار، **حول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص٣٤٦.

إنَّ عدم التكامل في جوانب شخصية الطالب يؤدي إلىٰ قصور في إدراكه لمتطلَّبات التفكير العلمي، ووعيه بكيفية التفاعل الصحيح والآمن مع ما يقابله من مشكلات في الحياة اليومية. فالمبدأ أنَّ الخبرة التربوية تُشكِّل منظومة تتفاعل فيها الجوانب الثلاثة للشخصية وهي: الجانب المعرفي، والجانب النفس حركي، والجانب الوجداني.

إنَّ "التعلُّم الحقيقي هو الذي يستجيب لرعاية المُتعلِّم، ويستأثر باهتمامه علىٰ النحو الشامل المُتكامِل في جميع جوانب شخصيته، الأمر الذي يوجِب ضرورة دراسة خصائص النموِّ العام للمُتعلِّم حتىٰ يُمكِن فهمه، وإشباع حاجاته، ومراعاة ميوله، وتوجيه سلوكه، ومراعاة قدراته واستعداداته."(١)

وقد أكَّد المؤتمر العالمي للتعليم في العالَم الإسلامي أنَّ التربية هي رعاية نموِّ الإنسان في جوانبه الجسمية، والعقلية، والعلمية، واللغوية، والوجدانية، والاجتماعية، والدينية، وتوجيهها نحو الصلاح، والوصول بها إلىٰ الكمال. وأوصىٰ المؤتمر بضرورة تعزيز فكرة التكامل بين المعارف والعلوم والقيم في مؤسسات التعليم العالي في العالَم الإسلامي.(٢)

إنَّ من أهم ما يساعد علىٰ تحقيق هذا التوازن وضعَ معايير الولوج إلىٰ التخصُّصات الشرعية والإسلامية في الجامعة، وذلك بالحرص علىٰ "العناية الفائقة في اختيار طلبة علوم الشريعة، ممَّن تتوافر فيهم الاستقامة والدين والرغبة في دراسة تلك العلوم، والاهتمام بالجوانب المُتعدِّدة لشخصيته."(٣) فالتدقيق في شروط الولوج إلىٰ التخصُّصات الشريعة، باشتراط توافر المُؤشِّرات الضرورية للتوازن في شخصية الوافد عليها، إجراء حاسم في الرفع من مُؤشِّرات التوازن في مخرجات المنهج.

---

(١) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص٦٠.

(٢) توصيات "المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العالم الإسلامي: تحديات وآفاق"، المُنعقِد في ماليزيا، في ربيع الأول من عام ١٤٢٩هـ، منشورة في موقع جامعة أم القرىٰ الإلكتروني انظر:

- http://uqu.edu.sa/page/ar/144046

(٣) ملكاوي، وأبو سل، **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، مرجع سابق، بيان المؤتمر وتوصياته، ص١٠١.

"إنَّ الطالب ليس بحاجة اليوم إلىٰ التمتُّع بعقلية جيدة فحسب، وإنَّما هو بحاجة إلىٰ نوع من الإحياء الكلي: العقلي، والنفسي، والروحي، والشعوري، مع ملاحظة التوازن والانسجام بين هذه الجوانب. وهذا لن يتمَّ ما لم نحاول زيادة الفاعلية في التعلُّم لدىٰ الطالب، واستثمار كل طاقاته، مع المحافظة علىٰ كرامته وحريته."[1]

والحديث عن ضرورة التوازن في شخصية طلبة العلم لا يلغي الفروق الفردية بينهم، بقَدر ما يسعىٰ إلىٰ تقليص حدودها، واستثمارها في سيرورة التحصيل العلمي؛ لتكون النظرة التكاملية للفئة المُستهدَفة داعمةً لمنهج التكوين والتحصيل، وبذلك يكون مبدأ التكامل هو الكفيلَ بحلِّ هذا الاختلاف والتباين؛ لأنَّه أصل عام، ومبدأ كلي.

٢- التكامل في النسق البيداغوجي للمنهج:

أ- نسقية المنهج:

يظهر التكامل التربوي للمنهج عند النظر إليه علىٰ أساس أنَّه نسق بيداغوجي،[2] بوجهٍ يُجلّي مُؤشِّرات التفاعل بين عناصره المُكوِّنة له.

- بنية المنهج:

يُعَدُّ المنهج التربوي، بحسب الاتجاهات التربوية الحديثة، استراتيجيةً، وخطةً واضحةً وشاملةً لعملية التعليم والتعلُّم. وهو يتكوَّن من عِدَّة عناصر رئيسة؛ إذ يضمُّ قائمة تحوي الأهداف العامة والخاصة، ويُبيِّن الكيفية التي يتمُّ بها اختيار محتواه وتنظيمه، وهو في ذلك يشير -صراحةً أو ضمناً- إلىٰ الطرائق التدريسية المُتناسِبة مع أهداف المنهج ومُقرَّراته، وكذلك يشير إلىٰ مُؤشِّرات تقويم نتائجه ومخرجاته التعليمية.

"فبِنية المنهج تشتمل علىٰ أربعة عناصر أساسية مُترابِطة، يُؤثِّر كلٌّ منها في الآخر، ويتأثَّر به... هي: الأهداف، والمحتوىٰ، والخبرات التعليمية، والتقويم، ممّا يشير إلىٰ أنَّ هناك أربعة أسئلة رئيسية لا بُدَّ من الإجابة عنها عند بناء أيِّ منهج، وهذه الأسئلة هي:

---

(١) بكار، **حول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص٣٥٦.

(٢) يُقصَد بالنسق مجموعة من العناصر المتفاعلة في ما بينها. ويتوخّىٰ هذا النسق تحقيق غايات وأهداف معينة عن طريق ذلك التفاعل. انظر:

- الفاربي، والغرضاف، **البرامج والمناهج: من الهدف إلىٰ النسق**، مرجع سابق، ص٢٣.

- لماذا نُعلِّم؟ ويشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها.

- ماذا نُعلِّم؟ ويشير إلى المادة الدراسية (المحتوى) التي سنُعلِّمها.

- كيف نُعلِّم؟ ويشير إلى الطرق والأساليب والأنشطة المُستخدَمة لتحقيق الأهداف.

- وكيف يُمكِن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المُتَّبَع."(١)

وحتى تنسحب صفة النسقية على المنهج الجامعي؛ لا بُدَّ أنْ تتفاعل عناصره المُكوِّنة له، بحيث تُشكِّل بِنية مُتكامِلة تتفاعل فيها هذه المُكوِّنات. فالدراسات التربوية الحديثة تُؤكِّد روابط التفاعل والتأثُّر والتأثير بينها، ومن صور ذلك أنَّ "علاقة الأهداف بالمحتوى والطرائق هي في الأصل علاقة مُترابِطة، بحيث لا يُمكِن الفصل بينها؛ لأنَّ الفصل يُسبِّب عقماً في النقاشات حول المناهج. وإنَّه من غير المُمكِن اختيار طرائق التدريس بمعزل عن أهداف الدرس ومحتواه، وإنَّ من الصعوبة بمكان اختيار محتوى الدرس دون أنْ نعرف الأهداف التي ينبغي أنْ يُحقِّقها، ودون أنْ نعرف ما هي طرائق التدريس التي يُمكِنها."(٢)

وتأسيساً على ذلك، فلا يُمكِن تجديد أحد العناصر دون استصحاب مُتعلِّقاتها في نسق المنهج. فالمنهج الجامعي لتدريس علوم الشريعة يلزمه أولاً تحديد الأهداف العامة لمسالك التكوين الجامعي، وفي ضوئها يُحدَّد المحتوى بحسب الفصول والوحدات، ثمَّ يلزمه اختيار طرائق التدريس وأساليب التقويم.

إنَّ صور التفاعل بين عناصر المنهج تختلف باختلاف زوايا النظر إلى التفاعل القائم بينها، وإنَّ الرصد الشامل لمختلف العلاقات التفاعلية بينها أمرٌ يطول لتعدُّدها. وأقرب المسالك التي تُسهِم في تقريب صور التأثير والتأثُّر بينها يتمثَّل في الانطلاق من مبدأ محورية الأهداف، وإبراز مظاهر التفاعل بينها وبين المُكوِّنات الأُخرى.

- محورية الأهداف في نسق المنهاج:

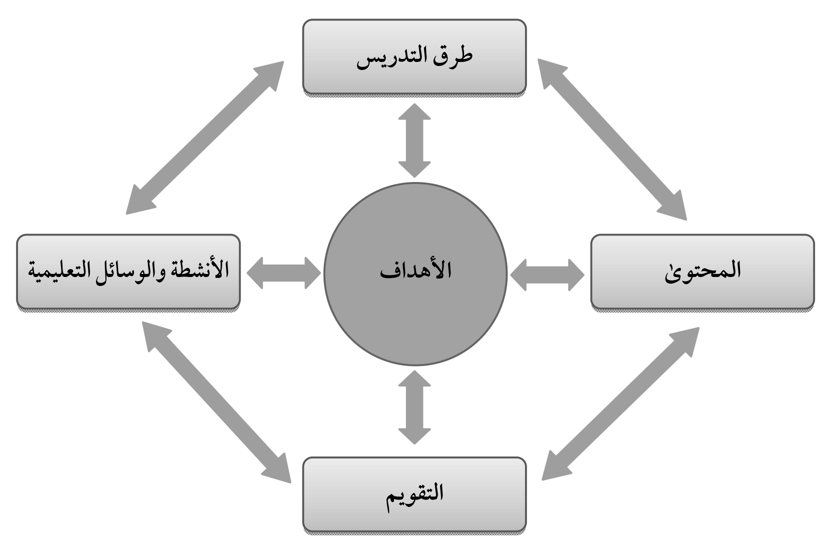
الأهداف هي قطب رحى المنهج، والبوصلة المُوجِّهة إلى اختيار المضامين والمهارات والقيم، وانتقاء الطرائق الملائمة للتدريس وأساليب التقويم، بما يُحقِّق مرامي الفعل

---

(١) هندي، وعليان، **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، مرجع سابق، ص٨٥-٨٦.

(٢) كويران، عبد الوهاب عوض. **مدخل إلى طرائق التدريس**، العين: دار الكتاب الجامعي، ط٣، ٢٠٠١م، ص١١٤-١١٥.

التعليمي. ويُمكِن توضيح هذا المبدأ المنهجي بالخطاطة الآتية:



خطاطة توضيحية لمحورية الأهداف في نسق المنهاج.

"إنَّ الأهداف من أهم مُكوِّنات المنهج؛ وذلك نظراً لأنَّ جميع العناصر المتبقية الأُخرىٰ تعتمد عليها، حيث يتمُّ اختيار المحتوىٰ من حيث: الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات؛ ويتمُّ انتقاء الخبرة التعليمية من حيث: مستوياتها، وأنواعها، وتنظيمها في ضوء أهداف المنهج، كما يعمل عنصر التقويم علىٰ التأكُّد من تحقُّق تلك الأهداف أو عدم تحقُّقها."(١)

فالأهداف العامة هي أشبه بالإطار الذي يُحدِّد معالم العملية التربوية؛ إذ إنَّها تُحدِّد وجهة سيرها، وتُعِين علىٰ اختيار محتوىٰ المنهاج، وطرائق التدريس وأساليب التقويم الملائمة. وحظوة الأهداف في نسق المنهج مُتناسِبة مع خصائص الخطاب الشرعي بوصفه خطاباً قصدياً، يربط مقاصد الإنسان وحركاته وسكناته بقصد الشارع. وذلك كله منوط بتحقيق مصالح الإنسان في العاجل والآجل، وهو مبدأ أصيل في المنهج التربوي الإسلامي؛ لأنَّ ربط الفعل التعليمي بهدف يُبعِده عن الارتجال والعشوائية.

---

(١) جودت، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، مرجع سابق، ص ٣٨.

إنَّ "تحديد الأهداف في مادة العلوم الشرعية أكثر أهمية من تحديدها في غيرها؛ لأنَّ أهدافها تتصل بتكوين الإنسان؛ عقدياً، وسلوكياً، وخلقياً. وإذا كانت الأهداف واضحةً ومُحَدَّدةً، فإنَّ للمُعلِّم أنْ يختار من الأساليب والطرائق التدريسية ما يساعد على تحقيق هذه الأهداف."(١)

وعطفاً على ذلك، يتعيَّن ربط كل عناصر المنهج بالقصد التعليمي، وما يكتنفه من أهداف معرفية ومهارية ووجدانية؛ ذلك أنَّ "إنتاج الأهداف في الدرس الإسلامي يُساهِم في اختيار المواضيع المناسبة لها، وهي كثيرة ومُتنوِّعة، بالإضافة إلى ضبط وتحديد وضعيات التحصيل والتعليم، ممّا يُساهِم في خلق خطٍّ تصاعدي مُنظَّم ومُتسلسِل في مجال اكتساب الخبرات والمعلومات وتعديل السلوك وَفق التوجُّه الإسلامي."(٢)

- **علاقـة طرائق التدريس بالأهداف:**

بين الأهداف وطرائق التدريس علاقة وطيدة لا يفصلها فاصل؛ فالطريقة هي أداة تبليغ المعارف، والتدريب على المهارات وزرع القيم، وهي بذلك تعبير عن تحديد الكيفية التي يختارها المُدرِّس لمساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف التعليمية.(٣)

وممّا يُعزِّز هذا الترابط أنَّ طبيعة الهدف تُحدِّد نوع الطريقة؛ "فالأهداف المُتعلِّقة بالمجال المعرفي تحيل على نوع من طرق التدريس، والأهداف المُتعلِّقة بالمجال المهاري تقتضي طرقاً تُنمّي مختلف المهارات عند المُتعلِّمين."(٤) وبذلك يكون اختيار أيّة طريقة للتدريس رهْناً بنوعية الأهداف المقصودة من عملية التعليم. ويُخطِئ مَنْ يجعلها أكثرَ عناصر المنهاج أهميةً؛ فقيمة الطريقة تتحدَّد أساساً بقدرتها على تحقيق الأهداف.(٥)

---

(١) عبد الله، **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، مرجع سابق، ص٦٥.

(٢) العمراوي، **ديداكتيك التربية الإسلامية من الإبستمولوجيا إلى البيداغوجيا**، مرجع سابق، ص٩٧.

(٣) الصيفي، عاطف. **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٩م، ص٨١.

(٤) حليم، **المرجع في كيفية التدريس**، مرجع سابق، ص٢١٤.

(٥) عبد الله، عبد الرحمن صالح. **المنهاج الدراسي: أسسه، وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية**، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م)، ص١٠٤.

- **علاقة المحتوىٰ بالأهداف:**

تحقيق مقاصد المنهج التربوي مشروط ببناء محتوىٰ علمي يدرسه الطلبة، بحيث يكون مُرتبِطاً بالأهداف، ومُسهِماً في تحقيقها؛ لذا يُعَدُّ المحتوىٰ عنصراً ثانياً في منظومة المنهج، ولا يُنقِصه ذلك قَدراً عن مستوىٰ الأهداف؛ لأنَّه دون المحتوىٰ لن تتحقَّق الأهداف.

وتظهر العلاقة بين العنصرين في ارتباط عناصر المحتوىٰ بمجالات الأهداف؛ فالمحتوىٰ ينتظم "صورة موضوعات رئيسة يندرج تحتها موضوعات فرعية، والتي تضمُّ مجموعة من المفاهيم، والحقائق، والعلاقات، والمبادئ، والقوانين، والنظريات. وهذه تُمثِّل الجانب المعرفي من الأهداف. ويتمثَّل الجانب الوجداني لأهداف المنهج في القيم والميول والاتجاهات التي يعمل المحتوىٰ علىٰ تنميتها لدىٰ الطلاب. ويتحقَّق الجانب النفس حركي من خلال تنمية المحتوىٰ للمهارات العقلية والنفس حركية التي توجِد العلاقات بين مهارات عِدَّة لاكتساب مهارة مُركَّبة."[1] ويعمل المحتوىٰ علىٰ تحقيق هذه الجوانب بطريقة مُتكامِلة تُظهِر التفاعل التامَّ بينه وبين مقاصد التعليم والتعلُّم.

- **علاقة المحتوىٰ بطرائق التدريس:**

المحتوىٰ وطيد الصلة بطرائق التدريس؛ لأنَّ هذه الأخيرة تُعبِّر عن مجموع القواعد والإجراءات التي ينتهجها الأستاذ لنقل الخبرات المعرفية والمنهجية المنتظمة في محتوىٰ المنهج. فالطلبة يتعلَّمون المعارف، ويتدرَّبون علىٰ المهارات باستعمال الطرائق والأساليب التعليمية التي يُوظِّفها المُدرِّس تحقيقاً لأهداف تعليمية مُحدَّدة.

ولهذا، فإنَّ طبيعة المحتوىٰ تُعَدُّ معياراً حاسماً في اختيار الطريقة. وهذا الاختيار مبني أساساً علىٰ معرفة المادة الدراسية، ومستوىٰ صعوباتها، ونوع العمليات العقلية التي يتطلَّبها فهم مضامينها. «فإذا كان المحتوىٰ -مثلاً- يشمل تمرينات وتدريبات عملية، فإنَّه يتطلَّب استخدام طريقة تدريس مغايرة للطريقة المُستخدَمة مع محتوىٰ آخر، يشمل مفاهيم، وقوانين، ونظريات."[2]

---

(١) بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٧٧.

(٢) هندي، وعليان، **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، مرجع سابق، ص١٧٨.

- **موقع التقويم في نسق المنهاج:**

يرتبط التقويم ارتباطاً وثيقاً بالعناصر الأساسية السابقة؛ فالتقويم هو مجموع العمليات التي تقيس نسبة تحقُّق الأهداف، وتكشف عن مدىٰ جودة المحتوىٰ وصلاحيته، وتُقدِّر درجة فاعلية الطرائق والأساليب التعليمية.

والتقويم وسيلة للحكم والتعديل والتطوير في العملية التعليمية كلها؛ إذ "لا يصحُّ تعليم أو تعلُّم دون تقويم؛ ولذلك، فإنَّ طرق التقويم تستمدُّ أنواعها من طبيعة الأهداف التعليمية، وطبيعة الطرق التي يُدْرَس بها، وكذلك طبيعة المادة المعرفية."(١)

إنَّ علاقة التقويم بالأهداف ظاهرة لا تحتاج إلىٰ مزيد بيان؛ إذ التقويم يهدف بالأصالة إلىٰ قياس مدىٰ تحقُّق الأهداف، واتِّخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح مسار التعلُّم. فجوهر التقويم هو "فحص درجة الملاءمة بين مجموعة من المعايير الملائمة للهدف المُحدَّد، لأجل اتِّخاذ قرار بصدد ذلك."(٢)

وبالمثل، فإنَّ مختلف الطرائق التي ينتهجها المُدرِّس، علىٰ اختلاف أنواعها وأساليبها، وثيقةُ الصلة بعملية التقويم. فقد تكشف الممارسة التقويمية أنَّ سبب قصور الطالب عن التفوُّق هو طبيعة الطرائق والأساليب غير المُسعِفة علىٰ تحقيق أهداف التعلُّم.

وممّا يُعزِّز الارتباط بين هذين العنصرين أنَّ "الإنتاج الإنساني عموماً، والمعرفي منه بوجه خاص، هو حصيلة وخلاصة واستثمار للكيفية التي درس بها الشخص، وليس معنىٰ هذا أنَّه لا ينتج إلّا ما سبق أنْ تعلَّمه، ولكن معناه أنَّه لن ينتج إلّا بالطريقة التي تعلَّم بها."(٣) فالحكم علىٰ كفاءة الطالب بتقويم مُكتسَباته لا يستقيم دون تقويم مُصاحِب لطبيعة الطرائق التي اعتُمِدت في سيرورة التحصيل.

---

(١) حليم، سعيد. **ضوابط تدريس الحديث وعلومه**، محاضرات لطلبة ماستر: تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، ٢٠١٤م، ص٢٧ (غير منشورة).

(٢) غريب، عبد الكريم. **الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية؛ مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠٠١م، ص٢١٧.

(٣) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٤.

فالممارسة التقويمية عملية شاملة تُقوِّم مختلف عناصر العملية التعليمية. "ويكفي أنْ يعلم المُدرِّس أنَّ التقويم، في نهاية المطاف، هو تقدير لحصيلة عمله باعتباره مُدرِّساً قبل أنْ يكون تقديراً لمجهودات الطالب، وأنَّ التقويم عملية مستمرَّة مُتعدِّدة الأشكال والأبعاد والوسائل، في ضوئها تُعدَّل استراتيجيات التدريس واتجاهاته."[1]

وبناءً على ما سبق، تظهر الحاجة إلى صياغة المنهج بمنطق نسقي يستحضر قنوات الوصل والتفاعل بين هذه المُكوِّنات؛ بُغْيَةَ تحقيق التكامل في العملية التعليمية.

ب- المدخل التكاملي ومُكوِّنات المنهج:

لا تنحصر دلالة التكامل في التفاعل والترابط بين مُكوِّنات النسق البيداغوجي للمنهج؛ فالمطلوب أنْ تنسحب صفة التكامل على كل عنصر من عناصره. ولنا أنْ نتساءل عن تجلِّيات المدخل التكاملي في أهداف المنهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.

- المدخل التكاملي وأهداف المنهج:

الأهداف بؤرة المنهج، وهي أول العناصر تأثُّراً بمبدأ التكامل. فغياب النسقية في مقاصد التعليم ينتج منه بالضرورة تفكُّك وانفصام في بقية العناصر. وتجديد المنهج، استناداً إلى المدخل التكاملي، يُمْلي استصحاب مبادئ التكامل في النظر إلى مصادر اشتقاق الأهداف، ومستوياتها، ومجالاتها.

التكامل في مجالات الأهداف:

يُقصَد بمجالات الأهداف المجالات الرئيسة الناظمة لكل نوع من أنواعها، والمُتَّصِلة بالجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب المهاري. وتبعاً لهذا التعدُّد، يكون استهداف مجموعها بنوع من التوازن أمراً في غاية اللزوم. ووجه ذلك أنْ "تتعدَّد أهداف التدريس من اكتساب للمعرفة والتفكير العلمي إلى اكتساب للمهارات وتكوين الاتجاهات والقيم وتنمية الميول."[2] وهو تنوُّع يشير إلى ضرورة استهداف النموِّ الشامل للطالب في مختلف أبعاده.

---

(١) الصمدي، "علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية، مادة الفقه الإسلامي أنموذجاً"، مرجع سابق، ص٣٠٠.

(٢) بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٤١.

فالقصد من تكامل مجالات الأهداف هو تكامل شخصية الطالب في جوانبها المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والسلوكية، بما يُوائِم التصوُّر الإسلامي لطبيعة الإنسان المُستخلَف؛ لأنَّ "المُتعلِّم كائن حي يتميَّز بالتكامل والشمول، ولا يُمكِن عزل جوانبه المعرفية عن الوجدانية أو النفسية الحركية، وإنَّما يجري العزل والتجزئة لغرض المعالجة والتفسير العلمي فقط."(١)

تكامل مستويات الأهداف:

تختلف مستويات الأهداف باختلاف مجالاتها، وكل مجال ينتظم مستويات هرمية تعكس طبيعة الترقّي في تحصيل المعرفة والمهارات والقيم. ففي المجال المعرفي -مثلاً- نجد صنافات مُتعدِّدة بسطت المستويات المعرفية لكل مجال، وأشهرها صنافة بلوم(٢) التي حُدِّدت فيها المستويات المعرفية على النحو الآتي:(٣)

- المعرفة (التذكُّر).
- الفهم.
- التطبيق.
- التحليـل.
- التركيـب.
- التقويـم.

---

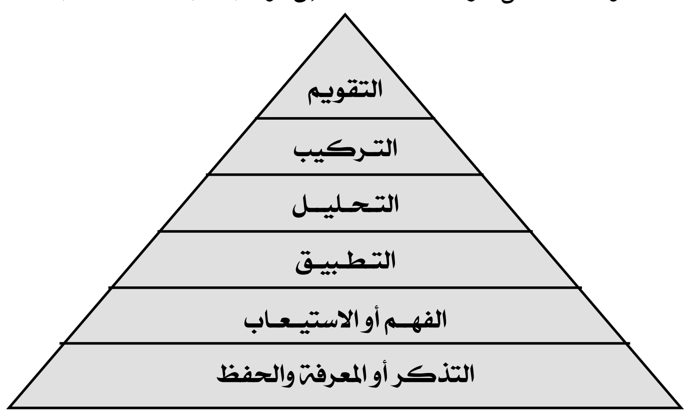
(١) الخطيب، عبد الرحمن. **أساسيات طرق التدريس**، طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة، ط١، ١٩٩٣م، ص١٤٢.

(٢) عالِم أمريكي مُتخصِّص في الدوسيمولوجيا (علم الاختبارات)، أشرف على فريق مُتعدِّد التخصُّصات، يروم عمل أبحاث تُعْنى بتصنيف الأهداف البيداغوجية. وهو رائد أول تصنيف تراتبي أو ما يُسمّى صنافة الأهداف، والمُنظِّر الأول لبيداغوجيا التحكُّم. انظر:

- غريب، عبد الكريم. **المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م)، ص٤٧.

(٣) المرجع السابق، ص٤٨.

وهذه المستويات تُشكِّل هرماً تصاعدياً يُمكِن توضيحه بالخطاطة الآتية:



خطاطة توضيحية لمستويات الأهداف في المجال المعرفي وَفق صنافة بلوم.

وبناءً على ذلك، فإنَّ تكامل الأهداف في المجال المعرفي يقتضي التنصيص على أهداف معرفية تتجاوز الحفظ والفهم، وتترقّى بالطالب إلى مستويات التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم؛ فهي مراقٍ للتعليم والتعلُّم، ولا بُدَّ من اجتماعها في مسالك التحصيل. ولهذا، لا يصحُّ اقتصار مقاصد التعليم الجامعي على مستوى دون غيره، وإنَّ إغفال التكامل بينها يُحوِّر الوجهة عن مقصدها.

وجودة التحصيل مشروطة بإحكام الوصل بين الأهداف التعليمية على اختلاف مستوياتها ورتبها؛ تحقيقاً لوحدة القصد التربوي في المنهج. فـ"كلما زاد الترابط والتآلف والتسلسل والتتابع والشمولية والتكامل بين الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، زادت كفاءة النظام التعليمي في تحقيق الأهداف العامة."(١)

- التكامل في مصادر اشتقاق الأهداف:

تُشتَقُّ الأهداف التربوية لأيِّ منهج من مصادر عِدَّة، أبرزها: عقيدة المجتمع وقيمه، وخصائص التراث الثقافي الذي يتوارثه، وطبيعة العلم، والخصائص النفسية السيكولوجية للمُتعلِّم. والأصل أنَّ هذه المصادر هي المُحدِّدة لاختيار المقاصد التربوية.

---

(١) بدوي، **المنهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص٨١.

وبناءً على هذا التحديد، يجب أنْ تتصل أهداف مناهج التعليم الشرعي بنصوص الوحي وعلومه، وأنْ تستجيب لحاجات المجتمع، وتحفظ تراثه، وتراعي حاجات الطالب النفسية والمعرفية والتربوية، بما يُحقِّق نوعاً من التكامل في مصادر اشتقاقها.

- المدخل التكاملي وطرائق التدريس وأساليبه:

إذا كان التكامل المعرفي يروم إزالة الحواجز الصورية بين علوم الشريعة في مناهج التحصيل، فإنَّ من مقتضيات إحلاله التوسُّلَ بطرائق وأساليب مُتنوِّعة ومُترابِطة، بوجهٍ يُسعِف الطالب على إدراك العلاقة المتبادلة بين فروع المعرفة الشرعية، والاقتدار على الربط بين التعلُّمات؛ بُغْيَةَ توظيف المُكتسَبات في مواقف علمية وحياتية جديدة. ولا يتحقَّق ذلك إلّا باعتماد استراتيجية تعليمية تُجسِّر بين المفاهيم والنصوص والمبادئ والقواعد والأحكام لمختلف العلوم والمباحث العلمية المدروسة.

إنَّ "الطريقة التي تُلْقى عليها الدروس حالياً جعلتها كحلقة السلسلة المتناثرة، وحبّات جوهر العِقْد المقطوع خيطه، وقد تناثرت، وتبعثرت، وفقدت كل الروابط وأسباب الانتظام والاتِّساق؛ فضاعت قيمتها بضياع خيط النسق، ورابط الذوق، ومناط الحكم مُبرِّر الوصل، وإحكام الاتصال، حتى سار الدرس يُنْسى فور انتهائه وساعة الخروج منه، وتنتهي بنهايته نتائجه إلّا ما علق في ذهن كل مَنْ كان أقل شروداً، وأكثر خلاءً للبال، وأقدر على الحفظ والتعلُّم واختزال المعلومات."[1]

وردفاً على ذلك، فإنَّ استصحاب الرؤية التكاملية يفيد في اختيار مجموعة من الطرائق الكلية أو الطرائق العلائقية،[2] بحيث تكون خطواتها وإجراءاتها مُحقِّقةً لمبدأ الوصل بين علوم الشريعة. ومن حسنات هذه الطرائق أنَّها تجعل عملية التعلُّم كليةً ذاتَ معنًى، قائمةً على الفهم. وبالمقابل، فإنَّ اعتماد الطرائق التي لا تراعي مبدأ التجسير المعرفي يحول دون إدراك الطالب الوشائجَ القائمة بين وحدات العلم الشرعي.

---

(١) مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٠٦.

(٢) صادقي، "التكامل المعرفي في المنظومة التربوية: ضرورته، وسبل إحلاله: درس الفقه أنموذجاً"، مرجع سابق، ص٦٧٠.

وتأسيساً على مبادئ التكامل وأُسس التربية الإسلامية، فإنَّه لا يُسوَّغ الاقتصار على طريقة المحاضرة (التلقين)، وإنَّما يتعيَّن تنويع الطرائق والأساليب التعليمية. فالمنهج التربوي الإسلامي أَسَّس لمبدأ التكامل في طرائق التدريس وأساليبه؛ فهو نهج "لا يعتمد في طرائقه وأساليبه على التلقين وحده، بل يهتم -بالدرجة الأولى- بالتعلُّم عن طريق الأحداث، وعن طريق الممارسة والعمل، وعن طريق الثواب والعقاب، وعن طريق القصة، وضرب الأمثال، والتجسيم والتصوير والقدوة، وعن طريق استخدام قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي زوَّد الله بها الإنسان ليستخدمها إلى أقصى طاقاته."(١)

إنَّ تنوُّع الأساليب التعليمية في المنهج القرآني والنبوي داعم لفهم الدين في شموليته. ولو أمكن الجمع بين عِدَّة طرائق في البيان لكان أسلم وأنجع؛ لأنَّ تبليغ المضامين المعرفية وترسيخ المهارات والقيم بنهج قواعد وإجراءات مُتنوِّعة ومختلفة يُعمِّق الفهم، ويُعدِّد خيارات الإدراك لدى المُتعلِّمين لاختلاف قدراتهم الذهنية.

ومن صور الجمع بين طرائق التدريس المُنسجِمة مع هذه الرؤية التربوية التكاملية:

- الجمع بين الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية:

إنَّ التكامل بين هاتين الطريقتين هو مبدأ ثابت في منهج التدريس عند علمائنا. قال الزركشي (توفي: ٧٩٤هـ): "والحكيم إذا أراد التعليم لا بُدَّ له أنْ يجمع بين بيانين، إجمالي تتشوَّف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه."(٢) فالانطلاق من الجزء إلى الكل (الطريقة الاستقرائية) سبيل لإدراك القواعد الكبرى الناظمة للجزئيات، وهذه القواعد هي ما تتشوَّف لها نفس طالب العلم؛ ابتداءً، وانتهاءً. والطريقة المقابلة (الاستنباطية) تنطلق من الكل لتصل إلى الجزء، فتسكن إليها النفس لانطلاقها من أمر قطعي ثابت بالاستقراء.

ووجه التكامل بينهما أنَّ "الطريقة القياسية مُرتبِطة ومُكمِّلة للطريقة الاستقرائية. فالقياس مُعتمِد على الاستقراء، والاستقراء مُتقدِّم على القياس (...). وبذلك يُمكِن

---

(١) مدكور، "منهج تدريس العلوم الشرعية"، مرجع سابق، ص٧٦.

(٢) الزركشي، **المنثور في القواعد**، مرجع سابق، ص٦٦.

القول: إنَّ الاستقراء والقياس عمليتان متداخلتان متلازمتان، يصعب الفصل بينهما. ففي كل تفكير صحيح كامل نجدهما معاً، فعن طريقة الاستقراء يصلون إلى القاعدة العامة التي يتضمَّنها الدرس، ثمَّ بالقياس يتمكَّنون من توضيح القاعدة أو القانون العام، والبرهنة على صحته، وتثبيته في الأذهان، والتدريب على استخدامه."[1]

- **الجمع بين الطريقة الإلقائية والطريقة الحوارية:**

يُمكِن "إحداث تكامل بين طرق التدريس المختلفة التي يستخدمها المُعلِّم، فيستطيع أنْ يربط بين المحاضرة والمناقشة، فيأتي الموقف التعليمي مُعتمِداً على المحاضرة في جانب، ومُعتمِداً على المناقشة في جانب آخر."[2]

وإذا كان الهدف من التلقين هو تبليغَ مفاهيم ونصوص شرعية أو تبليغَ مضامين جديدة أو توضيحَ قاعدة شرعية مُشكِلة، فإنَّ الحوار يُسهِم في كسْر رتابة الإلقاء، ويشحذ المهارات والقدرات، ويساعد على الفهم والتحليل والإفادة من فهوم الآخرين.

- **الجمع بين الأساليب الفردية والأساليب الجماعية:**

التعلُّم الفردي مهم جدّاً في درب التحصيل؛ لأنَّه يشحذ الذهن، ويرفع الهمَّة، ويُنمّي مهارات التفكير. وبفضله يُمكِن لكل طالب أنْ يتدرَّب وحده على تحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراته دون مشاركة أقرانه من الطلبة. وعلى الرغم من أهمية هذا الأسلوب في سيرورة الاكتساب، فإنَّه يظلُّ قاصراً عن تحقيق مطلب التكامل ما لم يقترن بأساليب التعليم الجماعية.

وبالمقابل، فإنَّ أسلوب التعليم التعاوني هو من أبرز الاتجاهات المعاصرة المُتناغِمة مع المدخل التكاملي في التدريس؛ لأنَّه أسلوب جماعي يُعزِّز مُحصِّلات التعلُّم الفردي، ويمنح الطالبَ فرصَ العمل ضمن مجموعات، فيشعر الطالب أنَّه شريك فاعل في الموقف التعليمي، وأنَّه لا بُدَّ من تحمُّل مسؤوليات وممارسة أدوار معينة؛ لتحقيق التكامل في الفعل التعليمي.

---

(1) الجقندي، عبد السلام عبد الله. **دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**، دمشق: دار قتيبة، ط2، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م)، ص٢٦٤-٢٦٥.

(2) اللقاني، **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، مرجع سابق، ص١٠٥.

إنَّ التعليم التعاوني "أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلُّم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم، واكتساب خبرات التعلُّم بطريقة اجتماعية، ويقومون معاً بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المُعلِّم، وتؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم، وتحقيق الأهداف المرغوبة."(١)

يأخذ هذا الأسلوب غالباً صورة التعلُّم ضمن مجموعات صغيرة، ومن أهم مزاياه أنَّه خادم لمبدأ التكامل في اكتساب المعارف والمهارات والقيم. فما عجز التعليم الفردي عن تحقيقه، يُسهِم الأسلوب الجماعي إسهاماً ملحوظاً في تحصيله؛ فالطلبة داخل المجموعة يساعد كلٌّ منهم الآخر، لتحقيق هدف تعليمي مشترك.

فـ"التفكير الجماعي أكثر إنتاجية وفاعلية من التفكير الفردي؛ لأنَّ التفكير ضمن مجموعة يساعد على إثارة الأفكار وتنوُّعها وتنظيمها، وعلى إنتاج المعلومات، كما يُعزِّز علاقات الطلبة بعضهم بعضاً، ويتيح لهم التفاعل واكتساب مهارات العمل الجماعي، وحُبَّ التعاون، وقبول الرأي الآخر واحترامه، والقدرة على المبادأة والتفكير الجماعي."(٢)

وفي ما يأتي أهم خطوات التعليم التعاوني وضوابطه:(٣)

- تكوين مجموعة، وذلك بتقسيم الطلبة إلى مجموعات وَفق أُسس معينة (القدرة أو مستوى التحصيل أو الميول، والاتجاهات، والاهتمامات).
- تكليف المجموعة بعمل بحثي مُحدَّد، ومناقشته، وتوزيع المهام على أفراد المجموعة، واقتصار دور المُعلِّم على الإشراف، والتتبُّع، والتوجيه، والإرشاد.
- تقويم نتاج العمل بعد الإنجاز، وذلك بعرض كل مجموعة عملها أمام المجموعات الأُخرى؛ للمناقشة والتقويم، وبيان مواطن القوة وتعزيزها، والتنبيه على مواطن

---

(١) مصطفى، عبد السلام. "تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية "، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد(٢)، ٢٠٠٠م، ص٨١.

(٢) بخضرة، مونيس. "أفق التكامل المعرفي داخل نظام (ل.م.د)"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٤٨٨.

(٣) المرجع السابق، ص٤٨٨.

الضّعْف، ومساعدة الطلبة على تجاوزها.

- **المدخل التكاملي والتقويم التربوي:**

وَفقاً للمدخل التكاملي، يُمْلي تجديد التقويم التربوي إعادة النظر في فلسفة التقويم وأدواته وأساليبه المعتمدة، واعتماد نظام تقويمي يتَّسم بالتكامل والشمول لكل عناصر الفعل التعليمي، ومجالاته، ومستوياته. فالأصل في التقويم أنْ يشمل "مجموع مجالات شخصية المُتعلِّم، ومن جهة أُخرى يستهدف السيرورة التعليمية برمتها. وكل ذلك من أجل الكشف عن مواطن النقص ونواحي التعثُّر، لوضع خطة دقيقة وناجعة تُمكِّن من تجاوز ذلك النقص والتعثُّر."(١)

وفي ما يأتي بعض مقتضيات تقويم التعلُّمات من منظور تكاملي:

- **الجمع بين تقويم المعرفة وتقويم المنهج:**

هو مرتكز تربوي مُنسجِم مع مبادئ التصوُّر الإسلامي، الذي لا يفصل العلم عن المنهج؛ فتقويم المعرفة، إنَّما يكون بالاعتماد على الاختبارات التحريرية والتحصيلية، سواء كانت كتابيةً أو شفهيةً، بهدف اختبار قدرة الطالب على حفظ النصوص الشرعية، وفهم المعاني، ومعرفة مدى ضبطه للأحكام المُتَّصِلة بها، والاختلافات الواردة بشأنها.

وتقويم الجانب المنهجي، إنَّما يكون بقياس قدرة الطالب على توثيق النصوص، وتطبيق القواعد في استثمار الأحكام وربطها بعللها ومقاصدها الشرعية، واختبار مُؤهِّلاته في القدرة على اعتماد المنهج الشرعي في دراسة النوازل؛ فهماً، واستدلالاً، وتحليلاً، واستنباطاً، بما يدل على تمكُّنه من النظر العلمي الذي يزدوج فيه العقل بالنقل، والنص بالاجتهاد.

- **التقويم بالمجموع:**

معنى ذلك أنْ يكون التقويم مُعبِّراً عن حصيلة أداء الطالب خلال المجزوءة أو الوحدة التعليمية أو الفصل، اعتماداً على مجموع إنجازاته فيها، وعدم الاكتفاء بالاختبارات

---

(١) المير، خالد وآخرون. **العملية التعليمية والديداكتيك**، سلسلة التكوين التربوي، عدد٣، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٩٤م، ص٨٩.

النهائية للحكم عليه بالرسوب أو النجاح أو إمكانية الاستدراك. والمطلوب أنْ ينضاف إلى ذلك تقويم مشاركته في الحصص التعليمية، واستقامة سلوكه، وتقدُّم مستواه باعتماد شبكة الملاحظة والتتبُّع، وكذا الأبحاث والعروض المُنجَزة، والأعمال العلمية التي شارك فيها الطالب كالندوات، والورشات العلمية، والأشغال التطبيقية، والتكليفات، وغير ذلك من الروائز التي تُقدِّم في مجموعها صورة دقيقة عن تقدُّم تحصيل الطالب.

وبذلك يكون التقويم مُعبِّراً عن ذلك "التجميع الهادف المُنظِّم لأعمال الطالب وإنجازاته، في مجال المادة الدراسية، وذلك في فترة زمنية مُحدَّدة، بهدف تقويم أدائه في جميع الجوانب."[(١)] وهذا الخيار بقَدر ما يعكس عمق التكامل، فإنَّه يُرسِّخ مبدأ الموضوعية والإنصاف في تقويم الطلبة؛ لاتِّصافه بالسيرورة والتتبُّع الدائم.

- تقويم التعلُّمات من منطلق وحدة المعرفة وتكاملها:

التقويم التكاملي مُنسجِم مع مبدأ وحدة المعرفة؛ فلا معنى للحرص على هذا المبدأ في التدريس دون أنْ يكون له أثر في الاختبار. والأصل في التقويم أنْ يستحضر طبيعة الامتدادات بين علوم الشريعة في بناء الاختبارات التقويمية. وتحقيق ذلك، إنَّما يكون بتكليف لجنة مُوسَّعة من الأساتذة محلياً ووطنياً، من مختلف التخصُّصات الشرعية، للنظر في استراتيجية التقويم وأدواته؛ حرصاً على تكامل الجهود، والتجسير بين التخصُّصات في بناء أنشطة التقويم وأساليبه وأدواته.

إنَّ عقد الصلة بين تكامل المضامين المعرفية وتكامل الممارسة التقويمية، إنَّما يكون "بالاهتمام بالتقويم؛ ليكون مسايراً للتدريس، ومُكمِّلاً لأغراضه في الاهتمام بمقاصد كل علم. ويُمكِن أنْ يكون التقويم مندمجاً ينصبُّ على أكثر من علم شرعي في سياق واحد."[(٢)] وذلك ببناء اختبارات مندمجة يشارك في بنائها أساتذة من تخصُّصات شرعية مختلفة، واعتماد مُؤشِّرات دقيقة، تقيس قدرة الطالب على استحضار المعارف واكتساب المهارات المقصودة من كل علم، إضافةً إلى اختبار قدرته على الربط بين المُكتسَبات المعرفية والمنهجية لمباحث العلوم التي دَرَسها.

---

(١) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٣٠.

(٢) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

- **التكامل في مجالات التقويم:**

مُسوِّغ اعتماد هذا المبدأ أنَّ التقويم في مختلف مراحل سيرورته[١] إنَّما يهدف إلىٰ قياس مدىٰ تحقُّق الأهداف، وتقدير الفرق الحاصل بين ما سُطِّر من أهداف وما كشفت عنه أدوات الاختبار من نتائج.

ومن أهم خصائص تقويم التعلُّمات في علوم الشريعة استهدافُ الاختبار قياسَ قدرة الطالب علىٰ حفظ النصوص، والاصطلاحات، والمفاهيم، وغير ذلك من أساسيات العلم، فضلاً عن اختبار قدرته علىٰ تطبيق هذه المُكتسَبات في وضعيات تعليمية جديدة، وكذلك قدرته علىٰ التحليل، والتركيب، والمناقشة، والتقويم، والنقد.

ونظراً إلىٰ الانتقادات المُوجَّهة إلىٰ أساليب التقويم التقليدية؛ فقد ظهر مفهوم "التقويم التراكمي الشامل"الذي يستهدف مجالات الأهداف التعليمية، وتقويم "استجابة الطالب لما تعلَّمه، وتأثَّر به، وتفاعل معه، ومدىٰ تطبيقه له، ومدىٰ ما اكتسبه من قيم ومبادئ."[٢] فضلاً عن تقويم مُكتسَباته المعرفية.

وانسجاماً مع ذلك، فإنَّ التوجُّه التربوي الحديث يميل إلىٰ تنويع أدوات التقويم وأساليبه، ما بين اختبارات تحصيلية، وبطاقات ملاحظات، ومقاييس اتجاهات.[٣] ويُمكِن الإفادة من بعض الأساليب التي تقترحها المقاربات التربوية الحديثة لانسجامها مع المبدأ التكاملي في التقويم، من قبيل: أسلوب "استراتيجية الرحلة المعرفية "في تقويم أداء الطلبة. وهو أسلوب تعليمي وتقويمي في آنٍ معاً، يقوم علىٰ أساس تكليف الطالب بمهام علمية، تخضع لتتبُّع الأستاذ وتقويمه.

من أمثلة التكليفات الاختبارية المُنسجِمة مع هذه الاستراتيجية:

- إعداد بحث أو دراسة عن قضية معينة.

---

(١) نقصد بسيرورة التقويم مراحله الأساسية باعتبار السيرورة، وهي -بحسب ترتيبها المعتمد في الأدبيات التربوية- القياس، فالتقييم، ثم التقويم.

(٢) طويلة، **التربية الإسلامية وفن التدريس**، مرجع سابق، ص٢١٣.

(٣) نجيب، **المناهج الدراسية**، مرجع سابق، ص١٢٧.

- إعداد درس أو محاضرة أو مقالة علمية.
- قراءة في كتاب أو دراسة وثائق.
- مقابلات علمية في أحد الموضوعات، وإعداد تقارير عنها.
- تنظيم أنشطة علمية (ندوة، محاضرة، يوم دراسي، ...).

ووجه التكامل في هذا الأسلوب أنَّه يستهدف قياس قدرات ومهارات مُترابِطة بنهج نسقي، أهمها:

- قياس قدرة الطالب على الحفظ والفهم، من خلال اختبار قدرته على حفظ المفاهيم والنصوص، وحُسْن استثمارها في تقديم عمله.
- قياس قدرة الطالب على الجمع، والتحليل، وربط المعلومات، والتنسيق، والمقارنة، والترجيح.
- قياس المهارات التواصلية أثناء تتبُّع إنجاز الأعمال الجماعية وتقديمها، ولا سيما في التكليفات المُعتمِدة على المقابلات العلمية والدراسات الميدانية.
- قياس مهارات استخدام الوسائط التكنولوجية أثناء البحث أو خلال تقويم جودة المُنتَج النهائي.

الفصل الثالث:

مدخل الملَكات

توطئة:

يكاد يُجمِع المُتتبِّعون لواقع التعليم الشرعي أنَّ أعظم ما ابتُلِيت به مسالكه الجامعية لا ينحصر في الضّعْف المعرفي للمُتخرِّجين فحسب، بل ينصرف إلىٰ أبعد من ذلك؛ لينخر أصول تقدُّم العلوم وأُسسها التي لا ينهض علم دونها، مثل: البحث، والتحليل، والاستنتاج، والاستنباط، والنقد، وغير ذلك من الملَكات.

وعلىٰ الرغم من حظوة موضوع الملَكات لدىٰ المُتقدِّمين والمُحْدثين، فإنَّه يظلُّ من القضايا العالقة في الفكر التربوي التراثي، التي تحتاج إلىٰ مزيد بحث ودراسة لاعتبارات عِدَّة، أهمها:

- أغلب المُؤلَّفات والدراسات التي تناولت موضوع الملَكات ألمحت إلىٰ هذا الموضوع في سياقات محدودة ومُتفرِّقة، مثل: سياق تأكيد أهمية الملَكات للعالِم والمُتعلِّم، وللمُبتدِئ في طلب العلوم والمنتهي أو في سياق الشكوىٰ من ضمور الملَكة عند طلبة العلم في محافل التدريس أو الدعوة إلىٰ الاهتمام بتنميتها في مسالك التلقّي أو الإلماع إلىٰ مبادئ فَتْق ملَكات طلبة العلم.

وبذلك يفتقر موضوع الملَكات إلىٰ الجهد الوظيفي المبني علىٰ جهود السابقين، وينفتح علىٰ مستجدات التربية الحديثة، لبناء مدخل تربوي قابل للتوظيف في تعليمنا المعاصر.

- الحاجة المُلِحَّة إلىٰ التنقيب عن المُحدِّدات التربوية لنظرية الملَكات، وإبراز أبعادها المنهجية والتربوية، وجمع شتات ما تَفرَّق من مُقوِّماتها في تراثنا في خيط ناظم، من باب تقويم التراث، بوصفه مدخلاً رئيساً لتجديد الحاضر واستشراف المستقبل.

إنَّ لُبَّ التجديد ماثل في اقتراح نموذج تربوي بديل، ينهض بمسالك التعليم الشرعي الجامعي؛ نموذجٌ ينطلق من روح التراث، ويُعمِّق النظر في مضامينه التربوية؛ لاستمداد مبادئ فقه التربية والتعليم، وإعمالها بوصفها معاييرَ لنخل النظريات التربوية الحديثة، مع

ضرورة الإفادة من حسنات الفكر التربوي الحديث في بناء الاختيارات التربوية وترسيمها لمناهجنا المعاصرة.

وخدمةً لهذا المقصد؛ تسعىٰ الدراسة، في هذا الفصل، إلىٰ الإسهام -قَدر الإمكان- في جهود التأصيل والتجديد لواقع الممارسة التربوية في مناهج تدريس التخصُّصات الشرعية الجامعية، استناداً إلىٰ نظرية الملَكات في الفكر التربوي الإسلامي، والإفادة من الدراسات والنظريات الحديثة في الفكر التربوي المعاصر، تأسيساً لمدخل تربوي أصيل بديل، داعم لاستراتيجية التكوين الجامعي، ومُتناغِم مع محتواه المعرفي (علوم الشريعة)، ومُحافِظ علىٰ هُويتنا وحضارتنا وتراثنا، ومُنفتِح علىٰ التجارب الإنسانية في مجال التربية والتعليم.

ولعلَّ أقرب المسالك في مقاربة هذه القضية ماثلة في رصد المُحدِّدات التربوية لنظرية الملَكات، ثمَّ بيان مرتكزات ودعامات التنـزيل التربوي والبيداغوجي للنظرية الأصيلة بوصفها مدخلاً تربوياً يُسهِم في جهود التجديد. وقد تمَّ تناول ذلك في مبحثين:

أولاً: المُحدِّدات النظرية لمدخل الملَكات

يهدف هذا المبحث إلىٰ دراسة المُحدِّدات النظرية لمدخل الملَكات، توسُّلاً بتحديد مفهوم "الملَكة"، وبيان الحاجة إلىٰ تجديده، وعرض المبادئ التربوية لنظرية الملَكات في التراث، ومقاربة سؤال الوظيفية في بناء هذا المدخل وترسيمه.

١- الملَكة؛ المفهوم، ومبادئ الاكتساب:

أ- مفهوم "الملَكة" بين التأصيل والتجديد:

الملَكة هي المفهوم (البؤرة) في نظرية الملَكات.[1] ولعلَّه من المناسب أنْ ننطلق في تحديده

---

(١) ينسب بعض المتخصصين في التربية نظرية الملَكات إلىٰ ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ). انظر مثلاً:

- حليم، **المرجع في كيفية التدريس**، مرجع سابق، ص١٨٤-١٩٤.
- الدريج، محمد. "**التدريس بالملَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل**"، ورقة بحثية منشورة في موقع تربويات الإلكتروني (www.tarbawiyat.net).
- حمداوي، جميل. "**جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملَكات**"، بحث منشور في موقع شبكة الألوكة الإلكتروني، (http://www.alukah.net/library/0/9784).

ولعلَّ ذلك راجع إلىٰ جهوده المُميَّزة في بلورة المُحدِّدات التربوية للنظرية. بيد أنَّ المُؤلِّف آثر نسبتها إلىٰ =

من معاجم اللغة واصطلاحات أهل العلم؛ إذ لا يُسوَّغ الانطلاق من الدراسات التربوية المُحْدثة للتعريف بالاصطلاحات التربوية التراثية، ففي ذلك جنايةٌ على المصطلح التربوي في تراثنا، وإغفالٌ لسياقه التأسيسي والتداولي. وهو قيد لا يمنع الإفادة من الدراسات التربوية التي تناولت المصطلح نفسه؛ لأنَّ الإنتاج البشري مُؤسَّس على مبدأ التراكم المعرفي.

-"الملَكة" لغةً واصطلاحاً:

تدل لفظة "الملَكة" في اللغة على حُسْن التعامل، والمهارة في الشيء؛ فهي "صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل: الملَكة العددية، والملَكة اللغوية."[1] وقد عرَّفها الجرجاني بقوله: "الملَكة هي صفة راسخة في النفس. فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة: كيفية نفسانية، وتُسمّى حالةً ما دامت سريعةَ الزوال؛ فإذا تكرَّرت ومارستها النفس حتى رسَّخت تلك الكيفية فيها، وصارت بطيئةَ الزوال، فتصير ملَكةً."[2]

يستفاد ممّا تقدَّم أنَّ الملَكة تنصرف في دلالتها اللغوية والاصطلاحية إلى الصناعة، والحذق، والإتقان، والمهارة في الشيء. وكذلك تدل على الملك، والامتلاك،[3] والاستعداد العقلي الفطري أو المُكتسَب، الذي يظهر في مُؤشِّرات الحصافة والذكاء؛ فهي صفة راسخة في نفس الإنسان، تُكتسَب بتكرار الأفعال إلى أنْ تتحوَّل إلى سجية راسخة.

= التراث التربوي إجمالاً، دون تقييدها بعَلَمٍ من الأعلام. ومُسوِّغ ذلك هو إسهام ثُلَّة من علمائنا -ممَّن لمعوا في التصنيف في المجال التربوي- في رسم معالم نظرية الملَكات، وضبط مُحدِّداتها التربوية من حيث: تعريف التعلُّم، ومراتب حصول الملَكة، وشروط تحصيلها... مثل: القابسي (توفي: ٤٠٣هـ)، والماوردي (توفي: ٤٥٠هـ)، وابن عبد البر (توفي: ٤٦٣هـ)، والخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٣هـ)، والغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)، وابن جماعة (توفي: ٧٣٣هـ)، وغيرهم كثير. فالملَكة مفهوم راسخ واسع التداول في الفكر التربوي الإسلامي قبل ابن خلدون وبعده. ومعلوم أنَّ العلوم -بما في ذلك علم التربية- مبنية على مبدأ التراكم المعرفي، بحيث يستفيد اللاحق من السابق، وأنَّ جهود الأقدمين في مجال التربية والتعليم لا تخلو من اجتهادات وفوائد وقواعد تربوية مُحدِّدة لشروط التعلُّم ومقاصده وآدابه، وأنَّه لا غنى عن الإفادة منها في سياق تأصيل نموذج التدريس بالملَكات وتجديده.

(١) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مرجع سابق،ج٢، ص٨٨٦.

(٢) الجرجاني، **كتاب التعريفات**، مرجع سابق، ص٢٩٢.

(٣) قال ابن فارس: "الملَكة أصل صحيح يدل على قوة في الشيء وصحته." انظر:

- ابن فارس، **مقاييس اللغة**، مرجع سابق، ج٥، ص٣٥.

- **في الحاجة إلى تجديد مفهوم "الملَكة"؛ من النقد إلى الاقتراح:**

حظي مصطلح "الملَكة" بموقع أثير في الحقل التداولي الإسلامي عامةً، والتربوي منه بوجه خاص. وعلى الرغم من شيوعه في مُصنَّفات المُتقدِّمين من علماء الشريعة وفقهاء التربية، فإنَّه يظلُّ من الاصطلاحات العالقة التي تحتاج إلى مزيد تدقيق ومراجعة في سياق عام، له تعلُّق بتجديد الاصطلاحات التربوية، بوصفها جزءاً من التراث التربوي، وفي سياق خاص، له صلة باقتراح نموذج التدريس بالملَكات، بوصفه مدخلاً تربوياً كفيلاً بتجديد الممارسة التربوية في التعليم الشرعي الجامعي. وتجديد النظر في مفهوم "الملَكة" تمليه ثلاثة موجبات:

الأول: تجديد الاصطلاحات التربوية في الفكر التربوي المعاصر مشروط باستصحاب لغة التداول في التراث؛ لأنَّ "لغة التراث مرجع مهم في بناء معجم معاصر لمصطلحات العلوم التربوية، كما أنَّ هناك مصطلحات استقرَّت دلالتها في التراث التربوي الإسلامي، يُمكِنها الإسهام في تأصيل المعاني ذات الصلة بها بالفكر التربوي المعاصر."[1] ومصطلح "الملَكة" له حظوة مُعتبَرة في هذا السياق.

الثاني: اقتراح نموذج التدريس بالملَكات يفرض التدقيق في مفهوم "الملَكة"، بهدف الفهم الصحيح، والتكيُّف السليم المُسعِف في سداد التجديد التربوي لمسالك التعليم الأكاديمي المعاصر. والتحديد الوظيفي لمصطلح "الملَكة" لا يقتصر على تعريفه في اللغة والاصطلاح، وإنَّما يتوقَّف أساساً على دراسة أُسس النظرية التربوية التي نشأ في أحضانها، ومعرفة أسباب فاعليتها في المدرسة الإسلامية في عصور الازدهار العلمي، وعوامل ضمورها في حِقَب الانحطاط العلمي والتربوي. فالغاية من دراسة المصطلح في المنهج الإسلامي هي "التعريف بالذات الحضارية المُستعمَلة للمصطلح: ماذا كانت؟ وما هي الآن؟ وما ينبغي أنْ تكون؟"[2]

---

(١) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص٤٦٣.

(٢) البوشيخي، **دراسات مصطلحية**، مرجع سابق، ص٧٨.

الثالث: تعريف "الملَكة" في تراثنا بأنَّها "صفة راسخة في النفس،"[1] أو الهيئة الراسخة في النفس؛ جعل شروط تحصيلها تختلط -عند كثير من الباحثين- بشروط المُجتهِد، فربطوا تحصيلها ببلوغ درجة الفقيه والمفتي. في حين أنَّ "الملَكة" لا تحيل إلى مستوى واحد، بل هي درجات ومستويات ومراقٍ تختلف باختلاف مُؤهِّلات العالِم والمُتعلِّم، وتتمايز بتمايز مسالك تلقّي العلوم ومناهجها.

وبه تظهر الحاجة إلى تجديد النظر في مفهوم "الملَكة"، بوجهٍ يُسعِف في التمييز بين الملَكة الاجتهادية الخاصة بالمُجتهِد والملَكة التعليمية المُرتبِطة بالمُتعلِّم في مراحل التحصيل. والمُطَّلِع على الأدبيات التربوية قديماً وحديثاً يُدرِك أنَّها بسطت الحدود الفاصلة بين مستويات الملَكة ومراقيها. فالملَكة الاجتهادية "صفة راسخة في النفس، وقوة ذهنية يُقتدَر بها على طلب حكم شرعي في النازلة؛ يوجد الحكم؛ أي القدرة على تحصيل الدليل أو الحُجَّة لحكم شرعي، والتي لا يُمكِن أنْ تحصل من معرفة معينة، وعبر مراحل ومستويات مختلفة، وبالتعمُّق فيها على نحوٍ يكون لواجدها رأي غير صادر عن تقليد."[2] وهي في هذا المستوى خاصةٌ بالمُجتهِد الفقيه العالِم أو المفتي، ومُحقَّقَةٌ "للعالِم الشادي في الفنون دون مَنْ سواهما."[3]

أمّا الملَكة التعليمية الخاصة بطالب العلم فهي ملَكة جزئية تجد أصولها ومبادئها في حديث علمائنا عن مراتب التفقُّه، وفي جهودهم العملية لتنهيجه الترقّي بالمُتعلِّمين لدَرْك الصناعة في العلم. فـ"الملَكة العلمية التي ركَّز عليها ابن خلدون غير ما مَرَّة، عندَ حديثه عن صناعة التعليم وصنوف العلوم، هي الغاية من التعليم، حيث ينمو الاشتغال الذهني للطالب تدريجياً من خلال الممارسة والتدريب، فتتراكم المعارف والتجارب، ويتشرَّب منهج الاجتهاد الفقهي شيئاً فشيئاً في أثناء التعلُّم إلى أنْ يصيرا أمراً كسبياً."[4]

---

(١) الجرجاني، **التعريفات**، مرجع سابق، ص٢٩٦.

(٢) بولوز، محمد. **تربية ملَكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد**، الرياض: دار الكنوز؛ إشبيليا للنشر والتوزيع، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ج١، ص٣٥٦.

(٣) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٤٠٢.

(٤) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٨.

والمقصود من تحصيل الملَكات التعليمية هو حفز الطالب وتدريبه على النظر والاستدلال والاستنباط؛ تأهيلاً له لإدراك الغاية المقصودة من تعلُّم هذه العلوم، وهي ملَكة الاجتهاد، التي تُعَدُّ أسمى مراقي الملَكات المُستهدَفة من تعلُّم العلوم وتعليمها. وتبعاً لذلك، يكون الحديث عن ملَكة الاجتهاد أو الاستنباط في المستويات التعليمية مغايراً لما قرَّره علماؤنا في سياق حديثهم عن شروط المُجتهِد والمفتي، التي يصعب تصوُّرها واجتماعها في خاصة الناس، بَلْهَ اجتماعها في مُتعلِّم في بداية الطلب.

فالاجتهاد بذلُ جُهْد، للعالِمِ والمُتعلِّم منه نصيب، قَلَّ منه أو كَثُرَ نصيباً مفروضاً، مع تمايز في قوة النظر وثمرته، كلٌّ بحسب طاقته وجهده واجتهاده، وكلٌّ مُيسَّر لما خُلِق له. قال مصطفى صادقي: "إنَّ الاجتهاد -وأقصد به في هذا السياق كل اشتغال عقلي فيه نظر وبحث مستقل، واكتساب ذاتي للمعرفة- صفة للعقل، تنمو بنموِّه، ولذلك فهو درجات مُتفاوِتة بحسب تفاوت مدارك العقول. للطالب المبتدئ نصيب من الاجتهاد ينبغي أنْ يمارسه بقَدر استطاعته أثناء التفقُّه، فلا يصحُّ تعطيل ما كان في مقدوره من درجات الاجتهاد، وتوجيهه إلى التقليد المحض؛ لأنَّه بتعطيلها لن يستطيع المرور إلى الدرجة التي تليها."(١)

وتأسيساً على التمييز بين الملَكة الخاصة بالعالِمِ المُجتهِد والملَكة العلمية-التعليمية، فإنَّ تجديد النظر في مفهوم "الملَكة" مشروط بنقلها من مستواها العالِمِ الذي يَعُدُّها صفةً لا يتَّسم بها إلّا الحاذق في العلم (المُجتهِد) إلى مستواها التعليمي بوصفها مجموعةً من القدرات والمعارف المُستهدَفة من تدريس أحد العلوم.

إنَّ تجديد مفهوم "الملَكة"، وَفقاً للمُحدِّدات السالفة، مشروط بالإفادة من نظريات التعلُّم الحديثة التي اهتمَّت بتفسير ظاهرة التعلُّم، ورسم مراتب الإدراك والقوانين الحاكمة لحدوثه. فمفهوم "الملَكة" لا يستغني "عن مفاهيم البِنيات الذهنية، والقدرات، والمهارات، والكفايات... المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي وغيره، بل يعتمد عليها، ويغتني بها، لكنَّه يُوظِّفها بشكل أصيل؛ أيْ باعتماد معاني الملَكات، وما ارتبط بها من مفاهيم في أصل نشأتها وتطوُّرها لدى علمائنا."(٢)

---

(١) المرجع السابق، ص٢٨، ٣١٨.

(٢) الدريج، "التدريس بالملَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم"، مرجع سابق، ص٨.

ويرى محمد الدريج أنَّ إغناء مفهوم "المَلَكة" بمفاهيم علم النفس المعرفي يُعبِّر عن تصوُّر عقلي وظيفي لظاهرة التعلُّم والاكتساب المعرفي، ينطلق من مقترحات ابن خلدون وغيره ممَّن لمعوا في مجال التربية، وينفتح على نتائج الأبحاث التربوية المعاصرة لتهذيب هذه الاصطلاحات المأصولة، وتعميقها وأجرأتها، عن طريق جملة المفاهيم المُتَّصِلة بالتعلُّم في علم النفس التربوي.(١)

اجتهد المهتمون بالتربية الحديثة في تقريب مفهوم "المَلَكة"، بالانفتاح على النظريات التربوية الحديثة. ومن صور ذلك اجتهادُ عبد الكريم غريب في تعريف "المَلَكة" بأنَّها: "مجموع القوى العقلية المُفترَضة، مثل: ملَكة المعرفة، وملَكة الإرادة، وملَكة الذاكرة. ويهتمُّ علم نفس المَلَكات بالمَلَكات التي تُنتِج الأنشطة العقلية المختلفة، وهي إمكانات ومُؤهِّلات الفرد المعرفية التي يولَد الفرد مُزوَّداً بها وراثياً، وتعمل التربية والخبرة على صقلها."(٢) وبموجب هذا التحديد، يتبيَّن أنَّ المهتمين بعلوم التربية الحديثة يستندون إلى إطار علمي يُعْنى بتصنيف المَلَكات إلى فطرية ومُكتسَبة،(٣) وبيان الآليات والأدوات اللازمة لصقلها وتنميتها، بالتكرار، والتتبُّع، والتقويم... بحثاً عن مناهج تربوية وتعليمية ناجعة، تتَّصف مخرجاتها بالحذق والمهارة.

وتساوقاً مع ذلك، اقترح الدريج مفهوماً إجرائياً للملَكة، مُركَّباً من مجموعة من مفاهيم علم النفس المعرفي، بوجهٍ يجعلها قابلة للتداول في مجال دراسة المناهج التربوية المعاصرة، مع ما تقتضيه من قواعد شكلية ومنهجية لبناء التعلُّمات وتقويمها؛ إذ عرَّف "المَلَكة" بأنَّها: "تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تُكتسَب بالمشاهدة والمعاينة،

---

(١) المرجع السابق، ص٨.

(٢) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ص٤٢٨-٤٢٩.

(٣) يُذكَر أنَّ تصنيف المَلَكات، باعتبار الفطرية والاكتساب، ليس وليدَ الفكر التربوي الحديث، وإنَّما هو معيار أصيل مُتداوَل عند علمائنا؛ فقد اعتمده صاحب "كشف الظنون في تصنيف المَلَكات، بقوله: "أن يكون مزاج الشخص في أصل الفطرة مستعداً لكيفية خاصة كامنة فيه، بحيث يتكيَّف بها بأدنى سبب (...). وأمّا العادية فهي أنْ يُزاوِل في الابتداء فعلاً باختياره. وبتكراره والتمرُّن عليه، يصير ملَكةً حتى يصدر عنه الفعل بسهولة من غير روية." انظر:
- حاجي خليفة، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، مرجع سابق، ج١، ص٣٥.

وتُرسَّخ بالممارسة وتكرار الأفعال، في إطار حلِّ مشكلات، ومواجهة مواقف. والملَكة قابلة للتطوير والتراكم المُتدرِّج (هيئات، وحالات، وصفات...)، ويكون لها تجلِّيات سلوكية خارجية (حذق، وكيس، وذكاء)."[1]

وقد يُعترَض على هذا التعريف بأنَّه لا يختلف عن مفهوم "الكفاية"؛[2] إذ ارتكز على الجهاز المفاهيمي لمفهوم "الكفاية"، مثل: القدرة، والمهارة، وحلِّ المشكلات. وقد تعقَّب مصطفى صادقي هذا التعريف بقوله: "إنَّ الدريج انطلق من التعريف التراثي للملَكات ليتفرَّع إلى تفاصيل لا علاقة لها بالمبدأ (...)، حيث أفضى إلى تفريعات وتفاصيل في النظرية التربوية لا تخرج -في مجملها- عن مدخل الكفايات المتداول حالياً."[3]

والتحقيق أنَّ اعتراض صادقي له حظٌّ وافر من الوجاهة؛ إذ نبَّه على خطر الإسقاط المحتمل في تعريف "الملَكة"،[4] إلّا أنَّه لم ينتصب مُسوِّغاً للاستغناء عن مدخل الملَكات، للاعتبارات الآتية:

- التعريف الذي اقترحه الدريج للملَكة هو تعريف أولي لم يصل بعدُ إلى درجة الوضوح والنضج التي تسمح باعتماده مفهوماً محورياً ومُؤسِّساً لنموذج "التدريس بالملَكات" في السياق التربوي المعاصر.
- "الكفاية" مفهوم حديث، وقد اختلفت المعاجم والدراسات التربوية الحديثة في تحديده.[5]

---

(١) الدريج، "التدريس بالملَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم"، مرجع سابق، ص ٨.

(٢) الكفاية في الاصطلاح التربوي: "مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، يتسلَّح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل، تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعّال." انظر:

- حمداوي، جميل. **التصورات التربوية الجديدة**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ط١، ٢٠١٤م، ص٦٧.

(٣) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

(٤) يرى صادقي أنَّ الدريج أطَّر اشتغاله بتراث ابن خلدون التربوي بالإطار نفسه الذي حدَّده عابد الجابري للتعامل مع التراث، فيصدق فيه النقد نفسه الذي وُجِّه إلى الجابري بخصوص كتابه "نحن والتراث"، وما وُجِّه إليه في تعامله الانتقائي والإسقاطات التاريخية التي تعامل بها مع تراث ابن رشد. انظر:

- صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

(٥) أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص١١٦-١١٧.

وصعوبة تحديد مفهوم للكفاية تكمن في تداخل الحقول المعرفية التي يُوظَّف هذا المفهوم في حقلها التداولي وتشعُّبها. وقد أكَّد أوزي أنَّه "ليس من السهل تقديم تعريف دقيق ومُحدَّد لمفهوم الكفاية؛ ذلك أنَّ هذا المفهوم =

- تجديد مفهوم "الملَكة" مشروط بالإفادة من مفاهيم البِنيات الذهنية، والقدرات، والمهارات، والكفايات، وغير ذلك من مفاهيم السيكولوجيا المعرفية الحديثة، بوصفها "نظرية عامة للاشتغال المعرفي أو النشاط الذهني؛ كالذكاء، وحلِّ المشكلات، والمفاهيم، وبصفة عامة كل أنشطة المعالجة المُعقَّدة للمعلومات."[1]

والمطلوب أنْ يكون توظيف هذه المفاهيم على نحوٍ أصيل؛ أيْ باعتماد معاني الملَكات، وما ارتبط بها من مفاهيم، في أصل نشأتها وتطوُّرها لدى علمائنا، وأنْ يكون الاجتهاد في تجديد مفهوم "الملَكة" مُقيَّداً بضابط حفظ روح المصطلح التربوي الأصيل، ومُستصحِباً أهمَّ مبادئ نظريات التعلُّم الحديثة ونتائجها دون إسقاط أو إقحام.

إنَّ تجديد مناهج التدريس رهْنٌ بتجديد الاصطلاحات التربوية؛ لأنَّ الحقل الدلالي التربوي المعاصر يعاني إشكالَ تأصيلِ الاصطلاحات التربوية بسبب الاغتراب التربوي، وإشكالية الترجمة للمفاهيم والنظرية التربوية المستوردة من بيئة مُخالِفة لبيئتنا، دون مراعاة لسياقات التطبيق ومناطات التنـزيل. وأسلم المسالك في تجديد مفهوم "الملَكة" يتمثَّل في الانطلاق من أصالة المصطلح في تراثنا، بالحفاظ على مفاهيمه الأصيلة، مثل: الحذق، والمهارة، والتدليل على خطوات اكتساب الملَكة ومُؤشِّرات تقويمها، والإفادة من المفاهيم والمبادئ التربوية الحديثة، في تشييد بناء لمصطلح وظيفي أصيل في جوهره، مُتجدِّد في دلالته على مفهوم "الاكتساب".

ووَفقاً لذلك، يُمكِن تعريف "الملَكة" بأنَّها نسق من المعارف، والقدرات، والمهارات، والقيم، التي تُكتسَب بضبط أصول العلوم، وتُرسَّخ بالمباشرة، والارتياض، والتكرار، والتدرُّج، واستصحاب التتبُّع والتقويم، ويكون لها تجلِّيات سلوكية، مثل: الحذق، والمهارة، والفطنة، وقوة النظر في الفنون والعلوم.

= ينتمي إلى حقول معرفية مُتعدِّدة، ويختلف استخدامه باختلاف الباحثين وخلفياتهم العلمية والفكرية." انظر:

- أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص٢١٥.

(١) احرشاو، الغالي."التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (البحرين)، عدد١ (٢٠٠٠م)، ص٩٣.

وليس هذا بالحدِّ الجامع المانع الذي لا يُعترَض عليه في تعريف "الملَكة"؛ إذ لا يعدو أنْ يكون محاولةً لبناء مفهوم وظيفي لها، بالاحتراز من بعض الانتقادات التي وُجِّهت إلىٰ التعريف الذي اقترحه الدريج، واحترام مجموعة من الضوابط، أهمها: الاقتصار في التعريف علىٰ المفاهيم المأصولة؛ كالمهارة، والمعارف، والحذق، والفطنة، والتركيز علىٰ مفهوم "القدرة" بوصفه جوهرةَ بِنية الملَكة،[1] وتضمين التعريف مُؤشِّرات لقياس درجة تحقُّقها، مثل: اتِّصاف الطالب بالحذق، والمهارة، والقدرة علىٰ الاستدلال، والتحليل، والتعليل، والموازنة، والترجيح.

ب- مبادئ التعلُّم في نظرية الملَكات:

تُقدِّم نظرية الملَكات جملة من المبادئ والقوانين العلمية والتربوية والمنهجية، تُشكِّلُ - في مجملها- خطة ناهجة لفَتْق الملَكات وتنميتها، وترسم خريطة التعلُّم، وتُبيِّن أُسسه ومبادئه وخطواته العملية التي تُؤسِّس لاستراتيجية تعليمية واضحة المعالم. وهو مبدأ مُضطَّرِد في نظريات التعلُّم الحديثة.[2]

ويُمكِن التماس هذه المبادئ في حديث علمائنا عن سداد منهج التحصيل، وشروط تحقُّق الملَكة والصناعة في أصناف العلوم، وفي ممارساتهم العملية في تدريس الفنون. فالتراث التربوي المكتوب أو المُستقىٰ من رحم التجربة التربوية العملية خير شاهد علىٰ أنَّ بناء الملَكة وترسيخها لا يكون إلّا بنهج سليم، يتأسَّس علىٰ مبادئ تربوية، أهمها: ضبط

---

(١) إنَّ ملَكة من ملَكات علوم الشريعة هي -في حقيقتها- نسق من القدرات؛ فالملَكة الفقهية -مثلاً- لا تحصل إلّا لَمنْ تحقَّقت له مجموعة من القدرات، أهمها: القدرة علىٰ استحضار الأحكام الشرعية العملية في مظانِّها الفقهية، وذلك بالإحاطة بمبادئ الفقه وقواعده والوقوف علىٰ مسائله، والقدرة علىٰ استنباط الأحكام العملية من الأدلة التفصيلية، والقدرة علىٰ تخريج الفروع علىٰ الأصول وتخريج الفروع من الفروع والترجيح بين المذاهب، والقدرة علىٰ الترجيح إذا اختلف الفقهاء في مسألة من المسائل. انظر:

- الشبير، **تكوين الملَكة الفقهية**، مرجع سابق، ص٥٤-٥٦.

(٢) يُذكَر أنَّ نظريات التعلُّم الحديثة حدّدت بتفصيل قوانين التعلُّم ومبادئه، استناداً إلىٰ أُسس مرجعية، وأبحاث، ودراسات علمية وتربوية. لمزيد من التفصيل عن هذا الموضوع، انظر:

- غريب، **في طرق وتقنيات التدريس**، مرجع سابق، ص٨٠-٨١.

- المير، **نظريات التعلم، سلسلة التكوين التربوي**، مرجع سابق، عدد٢، ص٣٦-٣٨.

أصول العلوم، والعناية بالتطبيق والتمرين، وسلك مسلك التدرُّج والتكرار، واستصحاب التتبُّع والتقويم، وإنعام النظر في مُصنَّفات العلوم؛ بحثاً، وتنقيباً، ومُدارَسةً.

وقد أكَّد مولود السريري ضرورة اجتماع هذه المبادئ وتآزرها لتحصيل الملَكة؛ إذ قال: "إنَّ القدرة العلمية تتكوَّن في النفوس، وتحصل بكثرة تكرار دراسة مسائل تلك العلوم، وإدمان النظر في أحوالها، وطول ممارسة وتطبيق متضمناتها، حتى تصير تلك القدرة العلمية هيئةً راسخةً في النفس -وهي التي يُعبَّر عنها بالملَكة-، تتجلّى في الذوق، ونمط التفكير والتفسير."[1] ويَحْسُن بنا -في هذا السياق- تفكيك هذا النسق من المبادئ المُؤسِّسة لتحقُّق الملَكة، وضبط مسالك تحصيلها، وهو ما سنذكره اختصاراً في الآتي:

- ضبط أساسيات العلوم:

إنَّ ضبط أصول العلوم مُدرَكٌ تأسيسي، يُبْنى عليه صواب الفهم، وصحة الاستمداد من علوم الشريعة، والنهل من مَعينها تحصيلاً للصناعة في العلم. وهي مرحلة تأصيلية لا يُشتَرط فيها إدراك تفاصيل الفروع والجزيئات، وإنَّما يُكتفى فيها بما يُمكِّن الطالب من إدراك مبادئ المعرفة الشرعية، وفهم كلام علمائها، ومراجعة مُطوَّلاتها عند الحاجة. وقد حثَّ علماؤنا على ضرورة التزوُّد بأصول العلوم قبل الإغراق في جزئيات التحصيل وتفاصيله. قال الماوردي (توفي: ٤٥٠هـ): "واعلم أنَّ للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخلها تُفضي إلى حقائقها، ولا يُطلَب الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الآخر، ولا يعرف الحقيقة؛ لأنَّ البناء على غير أُسٍّ لا يُبْنى، والثمر من غير غرس لا يُجْنى."[2]

فاتَّضح بذلك أنَّ للعلوم أصولاً ومبادئَ لا يُسوَّغُ تجاوزها في مسالك التكوين؛ لأنَّها أساس تحصيل الملَكة، وبموجبها يَحصُل الاقتدار على الإحاطة بالفنون على هيئةٍ حَسَنةٍ، وفهمٍ تامٍّ. وهو مسلك مهم في بناء التعلُّمات وترسيخ الملَكات، بضبط الأُسس التي يقوم عليها العلم الشرعي، ويُمكِن إجمالها في ثلاثة مرتكزات:

---

(١) السريري، **القانون في تفسير النصوص**، مرجع سابق، ص٦.

(٢) الماوردي، علي بن محمد بن حبيب الشافعي. **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: مصطفى السقا، مراجعة: محمد شريف سكر، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م)، ص٧١.

- ضبط هيكل العلم: المقصود به أُسسه الماثلة في "استمداد العلم والأصول العليا التي استُخرِجت منها نظرياته ومناهجه الكلية."[1] وضبط هذه الأصول، إنَّما يتحقَّق باستحضار مبادئ العلم، ومصادره، ومناهجه، وطبيعة الامتدادات التي تربطه ببقية علوم الشريعة، بوجهٍ يُسهِّل فهم مباحثه، وحفظها، وحُسْن توظيفها عند الحاجة. ومن ثمرات ذلك تعديلُ الخريطة الذهنية للمُتعلِّم، بجعلها مُتوافِقةً مع البناء المنطقي للعلوم.

وضبط بِنية العلم قَدرٌ زائدٌ على مُجرَّد الإلمام بمبادئه، بوصفها أصولاً منهجيةً لدراسته وتدريسه، وإنَّما يتعدّى ذلك إلى جعل هذه الأصول وعاءً منهجياً مُوجِّهاً للاكتساب، ومُرشِداً لترتيب المعارف والمُكتسَبات من التفاصيل والتفريعات، بوضعها في الموضع المناسب في بِنية العلم ومسالكه؛ "حتى يعرف الطالب هيكل العلم، وأبحاثه، وأبوابه الكبرى، وكيف تتجاور تلك الأبواب وتتعاضد لصناعة العقل الكامل، المحيط بهذا الفن على هيئةٍ حَسَنةٍ، وفهمٍ تامٍّ."[2]

- ضبط أهم النصوص النقلية: هو ضابط مُنسجِم مع خصوصية المرجعية النقلية لعلوم الشريعة، وعامل حاسم في ترسيخ مهارة الاستدلال القائمة على ربط الدليل بالمدلول؛ حتى يترسَّخ لدى المُتعلِّم أنَّ "كل قول لم يستند إلى دليل فهو منقوض."[3] والتحقيق أنَّ ضبط النصوص مقصود لذاته في طلب العلم الشرعي؛ فالنصوص الشرعية -في النظرية التربوية الإسلامية- ليست مُجرَّد سندات تُساق إلى الاستشهاد، بل هي أساس بناء الملَكة؛ لأنَّ تحصيلها مُرتهِن بالاقتدار على النفاذ المباشر لنصوص الوحي، بوصفها مصدراً للمنهج والمعرفة والقيم.

- ضبط أهم مسائل العلم: يكون ذلك باستحضار الطالب أهمَّ المسائل الضرورية لكل علم، التي لا يُستغنى عنها في الاستزادة من طلبه، والغوص في أسرار

---

(١) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص٩٥.

(٢) المرجع السابق، ص٩٤.

(٣) الشاشي، أبو بكر محمد بن إسماعيل (المعروف بالقفال الكبير) (توفي ٣٠٥هـ). **محاسن الشريعة في فروع الشافعية**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م)، ص٩٧.

مباحثه، وهو "لا يتأتّىٰ إلّا بالمرور علىٰ كتاب كامل من الكتب الدراسية المعتمدة في تقريره وتدريسه."[1] فإنَّ ذلك مُسعِف علىٰ إدراك أهم مباحث العلم، والتزوُّد بالعُدَّة المعرفية والمنهجية الضرورية للغوص في أسرار العلم وتحقيق مسائله.

- **التطبيق والتمرين:**[2]

لا بُدَّ في تحصيل الملَكة من الارتياض والمباشرة؛ فالملَكات لا تُكسَب بالتلقين، وإنَّما تفتقر إلىٰ الإعمال المعرفي الذي يتحقَّق بالتطبيق والتدريب. فالتعلُّم والتفقُّه عند علمائنا لم يكن نظرياً، بل كان تعليماً مصحوباً بالتمرين الذي يُرسِّخ فهم الطالب واستيعابه لما تلقّاه من قواعد ومعارف نظرية؛ لذا جادت مناهجهم بعلماء أفذاذ خبروا العلم ومارسوه حتىٰ ترسَّخت الملَكة، وظهرت معالمها في سيرهم؛ تأليفاً، وتدريساً، واجتهاداً.

إنَّ التدريب نشاط يستهدف تنمية مهارات المُتعلِّم، وربط معارفه النظرية بمسالك تطبيقها في استثمار الأحكام. وعلوم الشريعة يغلب عليها الطابع العملي التطبيقي، وهي خصيصة تُمْلي التركيز علىٰ المراس والتطبيق في تعليمها وتعلُّمها؛ لأنَّ الجمع بين المُدارَسة والممارسة ضابط شرطي في ترسيخ الملَكات وتنميتها. وقد أشار الشيخ ابن عاشور إلىٰ أنَّ ضمور التطبيق في مسالك التحصيل يُضيِّع الملَكة؛ إذ قال: "ولا شكَّ أنَّ مبادئ الملَكات إذا لم يحسن استعمالها ذهبت وئيدة الإهمال والغفلة."[3]

والتطبيق يُتوسَّل به لإحكام المعارف النظرية وتثبيتها في ذهن المُتعلِّم؛ فتثقيف العقل وتدريبه شبيه بتقوية العضلات بالممارسة العملية؛ لكي تقوىٰ علىٰ القيام بأعمال تتطلَّب جهداً وطاقةً. والتدرُّب علىٰ تطبيق القواعد في علوم الشريعة يُقوّي قدرة الطالب علىٰ

---

(١) المرجع السابق، ص٩٦.

(٢) استعملْنا التدريب والتطبيق بمنطق الترادف، في حين ذهب بعض الدارسين إلىٰ التمييز بينهما، بوجهٍ يكون معه "التدريب قدْر زائد علىٰ التطبيق، وهو ما يقوم به المُعلِّم أحياناً أو المُتعلِّم -بإشراف مُعلِّمه- من محاولة تجسيد وممارسة ما تعلَّمه؛ كأنْ يُدرِّبه علىٰ الإعراب مثلاً أو يُعلِّمه كيفية استنباط القواعد الأصولية من الأدلة أو يُمرِّنه علىٰ دراسة الأسانيد والتخريج والحكم علىٰ الرجال." انظر:

- الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص٣٢٣.

(٣) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص٢١٢.

الملاحظة، والاستدلال، والربط، والمقارنة، والتركيب، والاستنباط... وهو بذلك مُصاحِب لمراقي تنمية الملَكات المنهجية على وجه الإجمال.

ففي تدريس الفقه -مثلاً- لا ينبغي تدريس مباحثه دون تطبيق قواعده على النوازل المستجدة؛ لأنَّه نهج لا يُخرِّج كفاءات علمية مُتمكِّنة من علوم الشريعة بقَدر ما يُخرِّج حفظة نصوص وأقوال وأحكام لا يُحْسِنون تفعيلها واستثمارها في مسالك الاستمداد من علوم الوحي ونصوصه؛ لذا، فإنَّ "من أهم مطالب الفقه: التدرُّب في مآخذ الظنون في مجال الأحكام، وهو الذي يُسمّى فقه النفس، وهو أنفس صفات العلماء."(١) ولا تتحقَّق الملَكة الأصولية على التمام إلّا بالتطبيق والتدريب؛ لأنَّه علم معياري توزَن به الأقوال المُستنبَطة من الأدلة، وغياب التمرين مُؤْذِن بقصور الفهم السليم لقواعد الأصول، والعجز عن الاستنباط المستقل للأحكام.

- التكرار:

التكرار في اللغة يعني الإعادة،(٢) وهو شرط صميمي في جودة الاكتساب؛ فالملَكة لا تحصل دفعة واحدة، وإنَّما تحدث بسيرورة ترسم المحطات الرئيسة لتشكُّلها. والتكرار مبدأ راسخ في كل مراحل التعلُّم، ومُصاحِب لمختلف مراتب الاكتساب؛ فالحفظ -أول هذه المراتب- له وسائل كثيرة معلومة في كتب الطلب، منها: تكرار المحفوظ، ومداومة النظر فيه. قال ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ): "الطريق في إحكام المحفوظ كثرة الإعادة، والناس يتفاوتون في ذلك، فمنهم مَنْ يثبت معه المحفوظ مع قلَّة التكرار، ومنهم مَنْ لا يحفظ إلّا بعد التكرار الكثير. فينبغي للإنسان أنْ يعيد بعد الحفظ ليثبت معه المحفوظ."(٣)

---

(١) الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله. **البرهان في أصول الفقه**، تحقيق: عبد العظيم الديب، الإسكندرية: دار الوفاء، ١٤١٨هـ، ج٢، ص٨٧٠.

(٢) ورد في "اللسان": "كرَّر الشيء... أعاده مرَّةً أُخرى." انظر:

- ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج٥، ص٣٩٩-٣٤٠.

(٣) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **الحث على حفظ العلم**، تحقيق: فؤاد عبد المنعم، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٩٣م، ص٢١.

يُعَدُّ "التكرار" أبرز آلية لاكتساب الملَكة، وهو شرط الترقّي في مستوياتها. قال ابن خلدون: "الملَكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال؛ لأنَّ الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثمَّ تتكرَّر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنَّها صفة غير راسخة، ثمَّ يزيد التكرار فتكون ملَكةً؛ أيْ صفةً راسخةً."[١] فتحصَّل من ذلك أنَّ بناء الملَكة يكون وَفق مراحل ومستويات متعاقبة على التوالي، هي: الفعل، ثمَّ الحال، ثمَّ الصفة، ثمَّ الحذق الذي يُعبِّر عن اكتمال الملَكة، بحيث تصبح سجيةً لدى المُتعلِّم. وعن هذا المستوى يقول ابن عاشور: "ونعني بالملَكة أنْ يصير العمل بتعليمات العلم كسجية للمُتعلِّم معها إلى مشايعة القواعد إيّاه،"[٢] بحيث يصل المُتعلِّم إلى مستوى التحقُّق والإبداع، ويصير التصرُّف في العلم "كيفية راسخة في النفس لا تزول بسرعة."[٣]

والتفسير العلمي لأثر التكرار رهْنٌ بدراسة البِنيات الذهنية للمُتعلِّم خلال سيرورة الاكتساب، استناداً إلى حقائق علم النفس المعرفي، للنظر في أثر التكرار في سيرورة الكسب العلمي. فإذا انطلقنا -مثلاً- من المستوى الثاني في سُلَّم الترقّي لحصول الملَكة -وهو العادة- الذي يحصل بعد أول تكرار لفعل التعلُّم، فإنَّ مفهومها؛ أي العادة، يحيل "في معناه العام على التعلُّم والاكتساب، إلّا أنَّ العادة في هذا المعنى تكون طاقةً Energie تحافظ على درجة ونوع وشكل الاكتساب. وحتى تتمكَّن العادة من المحافظة على درجتها؛ فإنَّها تُنفِق من أجل ذلك قسطاً من الطاقة الاكتسابية. وفي حالة غياب الطاقة تُزوَّد العادة بطاقة تعويضية، سوف تتعرَّض للإتلاف والنسيان؛ ولذلك كانت العادة، بحكم هذا المنطق، تبحث تجديد نفسها، وتزويد طاقتها من خلال عملية التكرار لنفس السلوك أو ما شابهه."[٤]

أكَّد الفكر التربوي الحديث محورية التكرار في جودة التعلُّم، وترسيخ المُكتسَبات؛ إذ "من النادر للغاية أنْ نجد مَنْ يقوم بإنجاز مهمة ما، بل وحتى استدماج ما تعلَّمه بعد تجربة

---

(١) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٧١٠.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٥٧.

(٣) حاجي، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، مرجع سابق، ج١، ص١٥١.

(٤) غريب، عبد الكريم (مُحرِّراً). "التعلم والاكتساب: نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية"، **مجلة سيكولوجيا التربية**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، العدد (٢)، ١٩٩٥م، ص٣٥-٣٦.

مَرَّة واحدة."[1] فالأثر التربوي للتكرار يظهر في تثبيت المُكتسَبات، وتجديد الطاقة المعرفية والمنهجية المُكتسَبة في المراحل السابقة لعملية الاكتساب.

- **التدرُّج:**

التدرُّج هو الترقّي بالمُتعلِّم من مستوىً معرفي أو مهاري إلىٰ آخر بما يُناسِب قدراته، بأنْ يكون الابتداء بطلب السهل البسيط، ثمَّ يُنتقَل إلىٰ الحقائق والمفاهيم المُركَّبة، ومن المحسوسات إلىٰ الحقائق المعنوية المُجرَّدة، ومن الأصول العامة إلىٰ التفريعات الجزئية. وتطبيقات هذا المبدأ في مسالك التعليم الشرعي الجامعي تتمثَّل في بناء مُقرَّرات قائمة علىٰ قاعدة الترقّي في اكتساب المعارف والمهارات المنهجية، والدقَّة في اختيار المضامين التعليمية في مختلف المسالك والمستويات، بما يتوافق مع قدرات الطالب الذهنية ومُكتسَباته السابقة. قال ابن عاشور: "فتعيَّن أنْ يكون انتقاله من كتاب إلىٰ آخر مضبوطاً بترتيب يعود نفعه عليه."[2] فهو ترتيب وظيفي غايته تيسير إكساب العلوم واكتسابها، وبفضله يكون التعليم بنائياً، بدءاً بالأظهر فالأظهر، ثمَّ الانتقال من البسيط إلىٰ المُركَّب، ومن المحسوس إلىٰ المُجرَّد.

وقد نبَّه ابن خلدون إلىٰ ضرورة التدرُّج في الخطوات المنهجية الكفيلة بفَتْق المَلَكات، قائلاً: "يُلقىٰ عليه أولاً مسائل من كل باب، ويُقرَّب له في شرحها علىٰ سبيل الإجمال، ويُراعىٰ في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتىٰ ينتهي إلىٰ آخر الفن، وعند ذلك يُحصِّل المَلَكة في ذلك العلم."[3]

يستفاد من هذه الشواهد أنَّه لا يُسوَّغ الابتداء بتدريس جزئيات العلم وتفريعاته وما فيها من وفاق واختلاف، وإنَّما يكون البدء بتعليم أصول العلم وكليته ومقاصده، ثمَّ يترقّىٰ الطالب في سُلَّم التحصيل وَفق ثلاثة مستويات؛ الأول: مستوىٰ المبادئ العامة، والأصول الجامعة للعلم. والثاني: الاهتمام بشرح هذه الأصول الكلية، وتدريب الطالب علىٰ الربط بينها وبين الفروع، و"تمهيره" علىٰ الاستدلال. والثالث: ارتقاء الطالب إلىٰ درجة التفريع والتدقيق في

---

(١) هاروشي، **بيداغوجيا الكفايات: دليل المدرسين والمكونين**، مرجع سابق، ص١٢٧.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٢٧.

(٣) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٥٣٢.

الجزئيات والتفريعات ومواطن الوفاق والاختلاف، والتدرُّب على التحليل، والتعليل، والمقارنة، والاستنتاج، والتركيب، والتقويم؛ ما يتيح له إدراك الوحدة العضوية لعلوم الشريعة.

- **التتبُّع والتقويم:**

التتبُّع والتقويم من أهم مبادئ التعلُّم في نظرية الملَكات؛ فلا تصحُّ الملَكة للمُتعلِّم إلّا بإشراف أستاذه أو شيخه؛ بالتصحيح، والتشجيع، وتذييل الصعاب، والتنبيه إلى الأخطاء، وتسديد الصواب. قال النووي (توفي: ٦٧٦هـ) ناصحاً المُعلِّمَ: "وينبغي للمُعلِّم أنْ يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، وينظر فضل الفاضل، ويثني عليه لذلك؛ ترغيباً له، وللباقين، في الاشتغال والفكر في العلم، ليتدبَّروا ذلك، ويعتادوه، ولا يُعنِّف مَنْ غلط منهم في كل ذلك إلّا أنْ يرى في تعنيفه مصلحةً له."[١]

وتبعاً لذلك، يكون تعهُّد المُتعلِّم بالتسديد والتثمين، ومساعدته على تجاوز الصعوبات التي تعترضه في درب التحصيل، من أعظم أسباب رسوخ العلم وتفتُّق الملَكات. فإذا شَعُرَ الطالب بصحبة أستاذه توجيهاً، وإرشاداً، اطمأنَّت نفسه، وتجدَّدت طاقته، وتوثَّقت صلته العلمية بالمُعلِّم. ففي التتبُّع والتقويم يكون الأستاذ في موقع الحاضن المُوجِّه؛ إذ "يلفت نظر طالب هذا العلم إلى وجوب التدرُّب أو إجراء التمارين اللازمة لتربية الملَكة والذوق، وذلك بأنْ يعهد إلى الطلبة بالحكم على ما يرونه من حُسْن في الكلام وقبحه، بإشراف الشيوخ والأساتذة الذين يقومون بتصويب أو تخطئَة ما يُقدِّمونه من الآراء في ذلك."[٢]

إنَّ فَتْق القدرات العلمية والمنهجية لطالب العلم مشروط بتتبُّع تقدُّمه في سيرورة التحصيل، واختبار كسبه المعرفي والمنهجي أولاً بأول. والتقويم المُصاحِب للتعلُّم مُعتبَرٌ في منهج علمائنا الذين خبروا العلوم، وفقهوا مداركها. قال ابن جماعة (توفي: ٧٣٣هـ): "إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلَّق به على الطلبة، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم."[٣] وقد بيَّن الشاطبي (توفي: ٧٩٠هـ) أنَّ الأسئلة المُصاحِبة للمواقف

(١) النووي، **المجموع شرح المهذب مع تكملة السبكي والمطيعي**، مرجع سابق، ص٣٤.

(٢) ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ج١، ص٢٨٠.

(٣) ابن جماعة، **تذكرة السامع والمتكلم**، مرجع سابق، ص٣٧٦.

التعليمية أربعة أنواع؛ إحداها: "سؤال العالِم للمُتعلِّم: كتنبيهه إلىٰ موضع إشكال يطلب رفعه أو اختبار عقله؛ أين بلغ؟"[١] فالقصد من هذا النوع من الأسئلة هو اختبار معرفة الطالب وقدرته علىٰ الفهم، وهو اختبار وظيفي غايته "تمهير" الطالب، والارتقاء بفكره وعقله.

ومبدأ التلازم بين التدريس والتقويم لا يُعدَم بحالٍ في النظريات والبيداغوجيا الحديثة، وذلك بإقرارها التقويمَ التكويني،[٢] ضمن أنواع التقويم المُعتبَرة في سيرورة التدريس. ففي هذا النوع من التقويم تكون بؤرة الاهتمام مُنْصَبَّةً علىٰ تبديد الصعوبات التي تعترض المُتعلِّم، وَفق منظور تشخيصي وعلاجي، غايته تشخيص مواطن الضّعْف والقوة في مُكتسَبات المُتعلِّمين المُتعلِّقة بالكفايات الأساسية، دون استحضار هاجس العلامة، كما هو الحال في التقويم النهائي.[٣]

- **مطالعة الكتب وإدمان النظر في العلوم:**

لا تكتمل الملَكة في التحصيل إلّا بقرع الطالب باب النظر في المُصنَّفات، ومطالعة الكتب التي تكشف للمُتعلِّم عن كُنْه العلوم وأسرارها، فلا يكفي ضبط أساسيات المعرفة الشرعية في حصص الدرس، بل يتعيَّن أنْ يُؤازَر ذلك بالمطالعة والبحث والتنقيب. فـ"توسيع دائرة الفهم والاطِّلاع، إنَّما يتوصَّل إليها الطالب بنفسه، بمطالعته للكتب، ومزاولته للتقارير والتحرير. ثمَّ إنَّ الدروس، إنَّما يُحصِّل فيها قواعد بعض العلوم، وتبقىٰ فنون كثيرة من فنون العلم يصل إليها الطالب بمطالعته بنفسه وحده أو مع بعض رفاقه، فلا ينتهي من مدَّة دراسته العلمية في الدروس إلّا وقد اتَّسع نطاق معلوماته بفنون كثيرة."[٤]

فلا تحصل الملَكة العلمية الحقَّة إلّا لِمَنْ أعدَّ نفسه لتحمُّل المشاق، وأعرض عن اللهو والاسترخاء والدَّعَة؛ إذ التعلُّم الفاعل المُثمِر هو الذي يبذل فيه المُتعلِّم جهداً ذاتياً. وقد

---

(١) الشاطبي، **الموافقات**، مرجع سابق، ج١، ص٥١٥.

(٢) التقويم التكويني: نوع من أنواع التقويم التربوي، وهو عملية مُصاحِبة للتعلُّم، تروم تحديد مستوىٰ ضبط المُتعلِّم لما درسه، والكشف عن نقاط الضّعْف أو التعثُّر التي تحول دون بلوغ أهداف الدرس.

(٣) توبي، لحسن. **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية**، الدار البيضاء: مكتبة المدارس، ٢٠٠٦م، ص١٦٤.

(٤) طالبي، عمار. **ابن باديس: حياته، وآثاره**، الجزائر: الشركة الجزائرية، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ج٢، ص٢٠٣.

نبَّه الشاطبي (توفي: ٧٩٠هـ) إلى أهمية المطالعة، مُعزِّزاً ذلك بشروط الإفادة منها في تحصيل الملَكة؛ إذ قال: "مطالعة كتب المُصنِّفين ومُدوِّني الدواوين، وهو أيضاً نافع في بابه بشرطين، الأول: أنْ يحصل له من فهم مقاصد ذلك العلم المطلوب ومعرفة اصطلاحات أهله ما يتمُّ له به النظر في الكتب، وذلك يحصل بالطريق الأول من مشافهة العلماء (...). والشرط الثاني: أنْ يتحرّى كتب المُتقدِّمين من أهل العلم المراد."[(١)]

ويُمكِن أنْ نستنتج من هذا النص الفريد ضابطين للإفادة من المطالعة في تنمية الملَكات؛ أولهما: النظر في الدواوين والمُصنَّفات لا يكون مُثمِراً إلّا بعد تحصيل أصول العلوم، وضبط أساسياتها من الاصطلاحات والنصوص والمبادئ والأحكام. وهو أمر موكول إلى حصص الدرس. فعلى الرغم من أهمية المطالعة "يظلُّ تلقّي العلم عن الشيوخ الحاذقين في مراحل التحصيل الأولى ضرورياً للتأسيس وتكوين الملَكة."[(٢)]

وثانيهما: نظر الطالب في كتب الأقدمين التي أسهمت في تأسيس العلوم؛ ذلك أنَّ من أعظم دروب الصناعة في العلم "إدمان النظر، وكثرة المطالعة في التصانيف التي عُرِف أصحابها بقوة الملَكة، وصناعة العلم، ولا سيما الكتب التي ولَّدت علماً من العلوم أو سبقت إلى افتتاح باب في النظر."[(٣)] فالمُصنَّفات الأصيلة امتازت بعمقها، وسعتها، ومنهجها، ولغتها، وإحكام الربط بين الدليل والمدلول، وبين الأحكام والمقاصد. وهي مظنَّة التفاعل بين النص والعقل والواقع (زمن التأليف)، وبمخالطتها تُدرَك الأسرار؛ لما فيها من البيان والتكرار المفيد لتحصيل الملَكة.

وحاصل القول: إنَّ ما تقدَّم من حديث عن مبادئ تكوين الملَكة يُظهِر غنى الفكر التربوي الإسلامي،[(٤)] وقابلية مبادئه ونظرياته التربوية للاستثمار والتوظيف في ترسيم

---

(١) الشاطبي، **الموافقات**، مرجع سابق، ج٢، ص٦٨.

(٢) شبير، **تكوين الملَكة الفقهية**، مرجع سابق، ص٩٦.

(٣) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص١٧٦.

(٤) الفكر التربوي: مجموع الآراء والأفكار والنظريات التي احتوتها دراسات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين، واتصلت اتصالاً مباشراً بدراسة قضايا التربية والتعليم وإشكالاتها. انظر:

- الخطيب، محمد وآخرون. **أصول التربية الإسلامية**، الرياض: مكتبة الخليج، ١٩٩٥م، ص٤٤.

مدخل تربوي أصيل بديل، يُسهِم في تجديد مسالك الدراسات الشرعية في التعليم الأكاديمي المعاصر. فهذه المبادئ غير مسقوفة بظرف زمان أو مكان؛ لأنَّها منبثقة من خصائص علوم الشريعة، ومُتساوِقة مع أهدافها ومقاصدها ووظائفها، فضلاً عن ثباتها بدلالة الحسِّ والتجربة؛ فـ"من المُسلَّم به والمعلوم ثبوته، بدلالة الحسِّ والتجربة، أنَّ البحث والنظر بإمعان في العلوم الشرعية، والعمل بقواعدها وطرق بناء الأحكام فيها، والتناقش في مسائلها ومداركها مع العلماء بكلياتها وجزئياتها، مع المواظبة على ذلك؛ هو ما به تُكتسَب الملَكة في العلوم."[1]

٢- مدخل الملَكات وسؤال الوظيفية:

سؤال الوظيفية في نظرية الملَكات يعني -بصيغة أُخرى- تدقيق النظر في فكرة الانطلاق من أُسس فقه التراث التربوي لبناء مدخل تربوي أصيل بديل لتدريس علوم الشريعة في الجامعة. وتحرير القول في هذه القضية مبني على محاولة الإجابة عن إشكالين متلازمين؛ أولهما مُتَّصِل بسؤال المنهج في التعامل مع التراث والإفادة منه، وثانيهما له صلة بفكرة الانطلاق من التراث في تأسيس المداخل التربوية للتعليم الأكاديمي المعاصر.

أ- مدخل الملَكات وفقه النظر في التراث:

يندرج البحث في إمكانية الانطلاق من نظرية الملَكات لبناء مدخل تربوي يروم تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة ضمن أصل عام يُؤطِّر إشكال التعامل مع التراث إجمالاً، والتربوي منه بوجه خاص؛ فـ"مشكلة قراءة التراث والتعامل معه في مجال التربية ليست مشكلة التربية وحدها في الواقع، وإنَّما هي مشكلة الفكر الإسلامي على وجه العموم، بل ومشكلة الحياة الإسلامية كلها."[2]

وعلى الرغم من انسحاب هذا الإشكال على مُختلف مجالات اشتغال الفكر الإنساني، فإنَّ مجال التربية والتعليم يظلُّ من أظهر هذه المجالات، وأكثرها تعقيداً؛ لأنَّه المجال الذي أُنيط به

---

(١) السريري، مولود. **الإحكام في المراقي الموصلة إلى بناء الأحكام**، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م، ص١٦.

(٢) عبود، عبد الغني. "عقبات في طريق التربية الإسلامية"، ورقة علمية قُدِّمت في أشغال مؤتمر: المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة، مرجع سابق، ص٢٦٤.

حفظ مرجعية الأُمَّة وأصولها العقدية والمعرفية والتربوية، وتحصين هُويتها في تنشئة الأجيال علىٰ امتداد الزمان والمكان. وقد اختلفت آراء الناظرين في التراث التربوي والدارسين له بخصوص موقعه من الفكر التربوي المعاصر، وهي -في الغالب- لا تخرج عن ثلاثة مواقف:(١)

الأول: موقف الرفض المُطْلَق لكل ما هو تراثي، ومردُّه إلىٰ الاغتراب والاستلاب الثقافي والتربوي الذي جعل عقول بعض أبناء الأُمَّة تتخطّىٰ الفكر التربوي التراثي، وتَعُدُّه مُجرَّد ظواهر قد اندثرت، وليس لها علاقة بالحياة المعاصرة، ولا توجد حاجة إليها.(٢)

الثاني: موقف الانغلاق في حلقة التراث، والرفض المبدئي والمُطْلَق للمناهج والنظريات الغربية، وهو موقف علىٰ النقيض من سابقه.(٣)

الثالث: موقف التلفيق الانتقائي العشوائي، وهو موقف يتأسَّس علىٰ النظر إلىٰ التراث وَفق منهج انتقائي عشوائي. وصورة ذلك أنْ يعمد الباحث في التراث "إلىٰ أحداث مخصوصة أو أعلام بأعيانهم، يصطفيهم من هنا وهناك من بين الوقائع والأحداث والأشخاص الكثيرين علىٰ مَرِّ التاريخ، ويُؤلِّف بينها للدلالة علىٰ حكم مُسبَق لديه."(٤) وهو نهج يضرب الموضوعية في مقتل.

وأمام هذا الاختلاف في مواقف التعامل مع التراث، تكون الحاجة إلىٰ فقهٍ ناهج لدراسة تراثنا الإسلامي، مُسعِف في قراءته قراءةً نقديةً تحليليةً معرفيةً، تُخْرِجنا من دوائر المواقف الثلاثة؛ لأنَّها عاجزة عن تحقيق الوصل من هذا التراث، لفهمه، ودراسته، وتحقيقه، ومراجعته، ونقده، وتقويمه، وتجديده.

---

(١) هذا التقسيم العام لدوائر التعامل مع التراث أشار إليه طه جابر العلواني بصورة مُجمَلة. انظر:

- العلواني، "المقدمة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، مرجع سابق، ص١٥.

(٢) لويس، عوض. **ثقافتنا في مفترق الطرق**، بيروت: دار الآداب، ط٢، ١٩٨٣م، ص٧٧.

(٣) تعقُّباً لهذا الموقف، يرىٰ عبد الغني عبود أنَّ الرفض المبدئي لكل نِتاج للحضارة الغربية هو نوع "من الرفض المرضي؛ لأنَّه يكاد أنْ يكون رفضاً لُمجرَّد الرفض، غير قادر علىٰ تقديم البديل. والبديل الوحيد هو قراءة التراث باللغة نفسها التي قرأه بها آباؤنا في عصور الازدهار الإسلامي." انظر:

- عبود، "عقبات في طريق التربية الإسلامية"، مرجع سابق، ص٢٦٤.

(٤) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٣٣.

فالتعامل مع التراث التربوي لا يحتاج إلى مواقف صُلْبة رافضة له، نابعة -في الغالب- من خلفيات إيديولوجية، ولا يحتاج أيضاً إلى عواطف تُصدِر مرسوماً بقطعيته، وعدم قابليته للنقد والتقويم، وإنَّما يحتاج إلى منهج رشيد ناظم لقواعد ناهجة، تُقلِّب النظر في مفهوم "التراث" وحدوده وأُسس دراسته، وتُجلّي قُصوده ومقتضيات نقده، وسُبل الإفادة منه في واقعنا المعاصر، وهو ما يُمكِن أنْ نُسمّيه فقه النظر في التراث التربوي؛ وهو فقه مُؤسَّس على معالم منهجية عِدَّة، يُمكِن إجمالها في أربعة معالم:

- تحديد مفهوم "التراث التربوي":

إنَّ جوهر إشكال التعامل مع التراث التربوي يكمن أساساً في تحديد مفهومه، وحدوده، وموقعه من التراث الإسلامي العام؛ لأنَّ الحكم على الشيء فرع من تصوُّره. وما لم يُحرَّر هذا الإشكال أولاً، فإنَّ الجدل بخصوص هذا التراث ومنهج التعامل معه سيبقى قائماً، ومردُّ ذلك أساساً إلى عدم التواضع على ماهيته.

والمسلك الأسلم في دراسة التراث التربوي هو نزع القداسة عن مضمونه، والنظر إليه بوصفه نسقاً جامعاً لاجتهادات العلماء المسلمين في قضايا التربية والتعليم، التي منها موضوعات صميمية من قبيل: العلم، والمُعلِّم، والمُتعلِّم، وطرائق التعليم، ومناهج التعليم، ومؤسسات التعليم، وتمويل التعليم، وغير ذلك ممّا له صلة بالتربية والتعلُّم والتعليم.(١)

إنَّ من ثمرات هذا التحديد -في سياق دراسة مدخل الملَكات- النظرَ إلى نظرية الملَكات بوصفها اجتهاداً بشرياً جمعياً امتدَّ في الزمان، وتطوَّرت أُسسه الفكرية والتعليمية بالموازاة مع تطوُّر العلوم الإسلامية، وأثبت جدارته في تجويد مسالك التعليم في تاريخنا،

---

(١) من شأن هذا التحديد أنْ يحسم الخلاف في شمول مفهوم "التراث" للقرآن والسُّنة، بوجهٍ لا يُخرِجه من دائرة الاجتهاد البشري لعلماء الأُمَّة ومُفكِّريها وفلاسفتها، ممَّن لهم إسهام في المجال التربوي. وهو تقييد يجعله خاضعاً للتحليل، والمراجعة، والنقد، والتقويم دون خلاف. أمّا القرآن الكريم والسُّنة النبوية فيُمثِّلان المرجعية التي تكون مسؤوليتنا تجاههما هي الفهم، والتدبُّر، والاتِّباع، والاستمداد التربوي. وبموجب هذه المرجعية، فإنَّنا نأخذ من التراث، ومن الخبرات البشرية، وندع أيضاً. انظر تفصيل ذلك في:

- ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص١٧-٢٦.

ولكنَّه -بالمقابل- غير متعالٍ عن النقد والمراجعة في ضوء مرجعية القرآن والسُّنة وأصول فقه التربية، وفي ضوء مستجدات الواقع الاجتماعية، وما أثبته الفكر التربوي من حقائق علمية في مجالات التربية ونظريات التعلُّم.

- دَرْك علاقة التراث التربوي بالفكر التربوي:

من عوائق النظر في التراث الخلطُ بين التراث التربوي والفكر التربوي؛ لأنَّ التراث رهْنٌ باجتهادات السابقين في مجال التربية والتعليم في العصور السابقة، في حين أنَّ الفكر التربوي هو مُحصِّلة النظر في قضايا التربية من أربعة مصادر: القرآن الكريم، والسُّنة النبوية، والتراث التربوي الإسلامي، والخبرة الإنسانية المعاصرة؛ فهو فكر ممتدٌّ في الزمان، وغير مسقوف بالماضي، وإنْ كانت اجتهادات السابقين مصدراً من مصادره. وتأكيداً لذلك، يرى فتحي ملكاوي أنَّ "الفكر التربوي الإسلامي الذي نسعى إلى تطويره في حياتنا المعاصرة أوسع نطاقاً، وأكثر شمولاً من التراث التربوي الإسلامي، ويكون التراث مصدراً من مصادر الفكر، لا نبخسه ما يستحق، ولا نجعله يُصادِر المواقع الأُخرى."[(1)]

وتأسيساً على هذا التمييز، فإنَّ الاجتهاد في دراسة مدخل الملَكات هو محاولة لنقل نظرية الملَكات من دائرة الموروث التربوي -بالمعنى الضيِّق الوثيق الصلة بالماضي- إلى دائرة فقه النظر في التراث، بوصفه آليةً لاستئناف النظر في التراث التربوي؛ بُغْيَةَ استصلاح الحاضر واستشراف المستقبل، والإسهام في جهود استكمال بناء فكر تربوي معاصر، يصون هُويتنا، ويحفظ روح التفقُّه في الدين، ويلبّي حاجاتنا الواقعية، ويعالج مشكلاتنا الحالية، ويستجيب لمتطلَّبات التعليم الشرعي الجامعي المعاصر.

إنَّ الانطلاق من التراث، وجعله قاعدةً لبناء فكر تربوي راشد، لا يُسوِّغ حجْبَنا عن الخبرات التربوية المعاصرة، ولا يحول دون الإفادة منها؛ فالتراث هو ثروة الأمس، وزاد المسيرة، وعِبرة المستقبل، ومنه نستمدُّ الدروس والعبر؛ إنْ نحن جعلناه مصدرَ قوة لا مصدرَ ضعْف؛ فهو يحوي ملامح مضيئة، ومعالم واضحة تُسهِم في استلال الحلول المُمكِنة للمشكلات التربوية المعاصرة. ووَفقاً لذلك، يُعَدُّ التراث أصلاً للإبداع، لا حاجزاً عن الإفادة من موارد العصر، ومناهجه، ونتائجه العلمية والتربوية.

---

(1) المرجع السابق، ص26.

- **تقصيد النظر في التراث التربوي:**

البحث في التراث ليس فقط بحثاً تجريدياً أو فلسفياً، وليس ترفاً فكرياً مُجرَّداً من أيِّ قصد، وإنَّما هو بحث له مقاصد وغايات، لا تخرج غالباً عن مقصدين؛ أولهما: تجديد النظر في التراث، وثانيهما: تجديد التراث.[1] وتأسيساً على ذلك، فإنَّ البحث في نظرية المَلَكات، بوصفها نظريةً تراثيةً، يؤدي إلى تقاطع المقصدين فيه معاً؛ فهو بحث يتغيّا تجديد هذه النظرية بوجهٍ تكون معه صالحةً للإعمال والتنزيل في واقع معاصر، وهذا مُتوقِّف على تحقُّق مقصد تجديد آليات النظر في هذه النظرية.

ومن الواجب التنبيه إلى ملحظ نفيس، هو أنَّ ترتيب المقصدين -في هذا السياق- ليس ترتيب تعداد، وإنَّما هو ترتيب تعلُّقٍ لا يقوم على توالي الأوضاع في الأعيان، بل يعتمد على توالي الأحكام في الأذهان؛ أيْ إنَّه ترتيب منطقي، وليس ترتيباً مكانياً أو زمانياً، ولو أنَّه يتمُّ في الزمان.[2] ومقتضى ذلك أنَّ تجديد نظرية المَلَكات مشروط ابتداءً بتجديد فقه النظر فيها، بوصفها صورةً من صور الاجتهاد التربوي في تراثنا.

والتحقيق أنَّ تجديد النظر في التراث التربوي ليس "غاية في حدِّ ذاته، وإنَّما ليكون وسيلة لبناء فكري تربوي إسلامي معاصر، يأخذ من التراث ما يلزم أخذه، لكنَّه يستلهم مقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية من القرآن الكريم والسُّنة النبوية، ويستأنس بفهم

---

(١) يرى طه عبد الرحمن أنَّ حقيقة تجديد النظر في النص التراثي تختلف عن حقيقة تجديد التراث؛ فالتجديد الثاني يتعلَّق بالتراث نفسه، أمّا الأول فله تعلُّق بالنظر في التراث، وفارقٌ بين الأمرين؛ فتجديد التراث يدخل في ما يُمكِن أنْ نُسمّيه علم التراث أو قُلْ: فقه التراث؛ إذ موضوعه التراث عينه، وقد يُثمِر تحديثاً وعقلنةً له، كما قد يُثمِر استصلاحاً أو انتقاءً، في حين أنَّ تجديد النظر في التراث يدخل في ما يُمكِن أنْ نُسمّيه علم النظر في التراث أو قُلْ: فقه النظر في التراث؛ إذ موضوعه ليس التراثَ نفسه، وإنَّما مختلف الأنظار والنظريات التي اتَّخذت التراث موضوعاً لها، فأثمر تقويماً لهذه الأنظار والنظريات؛ إنْ تصويباً لها أو تخطئةً؛ إنْ تصحيحاً لها أو تنقيحاً. انظر:

- عبد الرحمن، **سؤال المنهج**، مرجع سابق، ص٤٨.

(٢) هذا التمييز بين المقصدين منقول بمعناه وبعض عباراته عن طه عبد الرحمن، وقد استعمله في سياق تفكيك مفردات عنوان بحث موسوم بـ: "كيف نُجدِّد النظر في التراث؟"؛ إذ فكَّك عناصره إلى أربعةٍ: التراث، والنظر، والتجديد، والكيفية، بنهجٍ مغاير لترتيبها في العنوان، وأشار إلى أنَّ هذا الترتيب هو ترتيب تعلُّق، لا ترتيب تعداد، مُميِّزاً بينهما وَفقاً لما ذُكِر. انظر:

- عبد الرحمن، **سؤال المنهج**، مرجع سابق، ص٤١.

علماء الأُمَّة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، ثمَّ يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة بتحليل نقدي؛ سعياً وراء ما يتوفَّر فيها من الحكمة، وتطلُّعاً إلى بناء نماذج تتَّصف بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل."(١)

ويرى طه عبد الرحمن أنَّ تجديد النظر في التراث هو "تقليب النظر في النص التراثي بوساطة أسباب مخصوصة وبداع مخصوص يدعو إليه."(٢) وتماهياً مع هذا التقيُّد، يكون تقليب النظر في نظرية المَلَكات -بوصفها نظرية تراثية- مشروطاً ببيان مقاصده وعلله؛ فالأسباب المخصوصة -في سياقنا- جَلِيَّةٌ في عجز النظريات المستوردة عن الاستجابة لمقتضيات الدرس الشرعي خاصةً، والتعليم الإسلامي بوجه عام. والداعي المخصوص هو افتحاص إمكانية الإفادة من هذه النظرية لبناء مدخل تربوي بديل، يحفظ روح التراث ومكانته، ويراعي مطالب التعليم الأكاديمي المعاصر ومقتضياته المنهجية والتنظيمية والشكلية، و"البحث في التراث عن البديل المُمكِن لأنماط التعليم المعاصر الذي اقتبسته المجتمعات الإسلامية من التجربة الغربية أو فُرِض عليها في المرحلة الاستعمارية، ولم تتمكَّن من التخلُّص منه."(٣)

إنَّ بحثنا في نظرية المَلَكات بوصفها إنتاجاً تربوياً تراثياً لا لذاتها، وإنَّما باعتبار ما يُثمِره تقليب النظر فيها من مُحصِّلات ونتائج وخلاصات، يُرجى منها الإسهام في بناء فكر تربوي مُراعٍ لمقتضيات الزمان، وترشيد الاجتهاد في ترسيم مدخل تربوي أصيل بديل؛ يُحقِّق بعض متطلَّبات الحفاظ على الهُوية الإسلامية، ومواجهة دعاوى التغريب والتنميط الثقافي والتربوي الذي تتبنّاه مؤسسات وأنظمة دولية بتمويل بحثي ورعاية سياسية؛ خدمةً لأجندة اتجاهات العولمة الثقافية.

- شرطية التكامل في فقه النظر إلى التراث التربوي:

إنَّ سداد دراسة التراث التربوي والإفادة منه مشروط بالتوسُّل بالمنهج التكاملي في فهمه وتقويمه، وفي الاستمداد منه ما يسدُّ حاجتنا إليه في بناء فكر تربوي مُتجدِّد، وإصلاح

---

(١) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص١٦.

(٢) عبد الرحمن، **سؤال المنهج**، مرجع سابق، ص٤.

(٣) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص٤٦٢.

واقع نُظُمنا التربوية، وحفظ الخصوصية التداولية لثقافتا الإسلامية الأصلية، والإسهام في العمران البشري والحضاري. والتكامل، بوصفه أساساً منهجياً لدراسة التراث، يأخذ أبعاداً وصوراً مُتعدِّدة، نذكر بعضها في ما يأتي:

- التكامل في بِنية التراث التربوي:

تعكس هذه الصورة التكاملَ في مُكوِّناته، عن طريق النظر إليه بوصفه نسقاً جامعاً لثلاثة عناصر، هي: الفكر التربوي، والممارسة التربوية العلمية، والسياق التاريخي؛ مكاناً، وزماناً، وأحوالاً.[1] وعلى هذا، فإنَّ النظر في التراث يكون مُستوعَباً بهذه العناصر المُتعاضِدة دون استبعاد.

- التكامل في الإطار المرجعي لدراسة التراث:

اقترح فتحي ملكاوي إطاراً مرجعياً يضبط النظر في قضايا التربية والتعليم في تراثنا؛ دراسةً، وتدريساً. وهو إطار يستند إلى منهجية التكامل المعرفي في الرؤية الحضارية الإسلامية، بمعنى التكامل المعرفي بين مصادر المعرفة ووسائلها.[2] وهذا التكامل يجمع بين الاستناد إلى أصول الاستمداد التربوي من مصادر المعرفة الإسلامية النقلية؛ قرآناً وسُنَّةً، ويُنعِم النظر في اجتهاد علمائنا -على مَرِّ التاريخ- في قضايا التربية والتعليم وإشكالاتها النظرية والعملية، وينفتح على ما أبدعه الاجتهاد البشري من نظريات وتجارب؛ كل ذلك بفقه تكاملي يضع التراث التربوي في موقعه الطبيعي ضمن أصول فقه التربية، وقواعده النظرية وتجلِّياته العملية في الممارسة التربوية.

- التكامل في جهود خدمة التراث:

يجب أنْ تكون الجهود في هذا السياق مُتكامِلةً، بحيث تجمع بين التأصيل والتقويم

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٦.

وتساوقاً مع النظر الكلي لمُكوِّنات التراث، عرَّف طه عبد الرحمن النص التراثي بأنَّه جامع بين الخطاب والسلوك، وأنَّه: "عبارة عن جملة من العناصر الخطابية أو السلوكية التي تقترن فيما بينها بعلاقات الالتحام التركيبي، وعلاقات الالتئام الدلالي، اقتراناً يبلغ الغاية في إظهار الوجود الكسبي للمسلم العربي." انظر:

- عبد الرحمن، **سؤال المنهج**، مرجع سابق، ص٤٤.

(٢) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص١٦.

والاستشراف؛ لأنَّ بناء فكر تربوي إسلامي معاصر يستلزم من النخبة العالمة المُتخصِّصة بذل الجهود اللازمة للجمع والتكامل بين ثلاثة عناصر: "أولها: استلهام القيم الحاكمة التي أرشد إليها الوحي الإلهي والهدي النبوي التي جاء الدين من أجلها. وثانيها: اعتماد هذه القيم أساساً في تقويم التراث الماضي للأُمَّة وبيان القيمة التي يحملها لحاضرها. وثالثها: التمكُّن من منجزات العصر بمصادرها المختلفة، وبيان القيمة التي تحملها هذه المنجزات."[1] ولا شكَّ في أنَّ هذا التكامل يُسهِم في ترشيد جهود الإبداع في حلِّ مشكلات الحاضر واستشراف المستقبل، وتوجيه جهود النخبة المُتخصِّصة إلى بناء العمران.

ب- مدخل الملَكات في نظر المُتخصِّصين في التربية الحديثة:

إنَّ المنطق الذي يحكمنا في سياق إنعام النظر في نظرية الملَكات هو استناد البحث التربوي في مناهج التعليم المعاصر إلى موارد تراثنا، وانفتاحه -في الوقت نفسه- على موارد العصر، بناءً على مبدأ تراكمية المعرفة وتكاملها. فالتراث جزء من "خريطة الفكر التربوي المعاصر، فأيُّ موضوع يخضع للدراسة سيكون هناك نظر في الجذور التاريخية لهذا الموضوع، والدراسات التي جرت حوله، ثمَّ يبدأ الباحث من حيث انتهى مَنْ سبقه."[2]

وعلى الرغم من وضوح هذا المبدأ وصلابته الفكرية والمنهجية، فإنَّ الاستئناس بآراء خبراء التربية الحديثة، والمُتخصِّصين في مناهج تدريس علوم الشريعة لا مندوحة عنه. وهو ضابط شرطي ومنهجي في معالجة هذا الإشكال، وخطوة لها أثر كبير في بحث إمكانية تأسيس نموذج تربوي بديل، انطلاقاً من تقليب النظر في نظرية الملَكات؛ لأنَّهم الأقدر على فحص النظرية، وبيان مُؤشِّرات توظيفها؛ تعزيزاً أو نقضاً.

وممّا يُعزِّز أهمية الالتفات إلى وجهات نظر المُتخصِّصين أنَّ خيار الانطلاق من التراث التربوي لبناء نماذج تربوية معاصرة لا يحظى بإجماع في الأوساط التربوية والفكرية عامةً؛ ما يفرض البحث في وجهات النظر المختلفة، وتحليلها، ومناقشتها؛ ليكون بناء المداخل التربوية وتجديدها على بيِّنة وبصيرة.

---

(١) المرجع السابق، ص٣٠.

(٢) المرجع السابق، ص٤٤٥.

وردفاً على ذلك، رأى محمد الدريج[1] أنَّ نموذج التدريس بالمَلَكات يندرج ضمن منظور براديكم Paradigm؛[2] أي تجديد التراث، بل هو اجتهاد لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي، عن طريق العمل والاجتهاد لتأصيل النشاط التربوي، وإيجاد بدائل مُستمَدَّة من تراثنا التربوي، واقتراح نموذج تربوي أصيل، نغنيه، ونُوظِّفه للإسهام في الإصلاح البيداغوجي المنشود.[3] وقد تأسَّس هذا التصوُّر على فرضية أنَّ إنقاذ المنظومة التربوية في المغرب رهْنٌ باستلهام النظريات التربوية التراثية التي تنبني على هُوية المجتمع وقيمه.[4]

وما ذهب إليه الدريج، وهو المُتخصِّص في النظريات التربوية الحديثة، يدعو إلى الفخر والاعتزاز بتراثنا التربوي؛ فالمُؤلَّفات التي ألَّفها في تاريخ إنتاجه العلمي اهتمَّت -في مجملها- ببيان النظريات الحديثة وتحليلها، بيد أنَّ دراسته الأخيرة عن نموذج التدريس بالمَلَكات تعكس مراجعات جذرية في فلسفته التربوية؛ إذ أكَّد قصور هذه النظريات عن تطوير المناهج التربوية في العالَم العربي والإسلامي، بقوله: "إنَّنا ننطلق في هذا النموذج من انتقاد التوجُّهات التي تريد أنْ تجعل من بعض المقاربات في التعليم، وباسم التجديد، أداةً لتطويع البشر وترويضهم وبرمجتهم وَفق أنماط غربية وغريبة، ضداً عن مصالحهم، وعن احتياجاتهم الحقيقية."[5]

وإذا كان هذا الموقف ينسحب أصالةً على المناهج التربوية بصفة عامة، فإنَّ الأمر يكون أكثر إلحاحاً في سياق البحث عن المداخل التربوية لمسالك الدرس الشرعي الجامعي؛ لأنَّ العناية بالمَلَكات -بياناً، وتفسيراً، وتدليلاً على قواعد التحصيل- مُؤسَّسة على نظر علماء الإسلام وفقهائه ومُفكِّريه وفلاسفته، واجتهادهم.

---

(١) خبير تربوي مغربي، قدَّم دراسة تربوية، دعا فيها إلى تجديد المناهج التربوية باعتماد نموذج التدريس بالمَلَكات. انظر:
- الدريج، محمد. **التدريس بالمَلَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل**، ورقة بحثية منشورة في موقع تربويات الإلكتروني. انظر:

- www.tarbawiyat.net

(٢) البراديغمات تعني: النماذج العلمية.

(٣) الدريج، محمد. "ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالمَلَكات"، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد (٦٢)، الثلاثاء ٢٩ يناير ٢٠١٣م، ص٨.

(٤) حمداوي، "جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية المَلَكات"، مرجع سابق، ص٧.

(٥) الدريج، **التدريس بالمَلَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم**، مرجع سابق، ص٥.

وعلى النقيض من ذلك، يرى أحمد أوزي ضرورة الاستناد إلى النظريات الحديثة في بناء المداخل التربوية لتعليمنا المعاصر، والاهتمام بالاكتشافات العلمية التجريبية في الميدان السيكولوجي والسوسيولوجي والبيولوجي؛ لكي نعرف جيداً شخصية المُتعلِّم، ونُعلِّمه وَفق قدراته واهتماماته.(١)

وهو موقف مُنسجِم مع الفلسفة العامة التي تُؤطِّر موقف أحمد أوزي من التراث التربوي، ومن إمكانية الإفادة منه في بناء النماذج التربوية لتعليمنا المعاصر؛ إذ قال: "إنَّني لا أبخس الفكر التربوي التراثي الإسلامي حقه، فهناك العديد من المُفكِّرين التربويين الذين حدسوا بأفكار تربوية مُتطوِّرة سبقوا بها عصرهم، ولكنّي أُومن بأنَّ الفكر الإنساني فكر عالمي ينبغي الاستفادة منه (..). فالمُتقدِّمون الذين تحدثوا عن نظرية الملَكات لو قُدِّر لهم أنْ يستفيدوا من نتائج العلوم التربوية المعاصرة، لغيَّروا أو أضافوا أشياء كثيرة لنظريتهم أو تخلَّوا عنها؛ فالعلم عمل إنساني ينمو ويتطوَّر باستمرار."(٢)

ودعماً لموقفه، نبَّه أوزي إلى وجود تراث تربوي إنساني واحد مُتطوِّر على مَرِّ العصور.(٣) وهو تنبيه وجيه من حيث دلالته على وحدة المعرفة الإنسانية في عصور التاريخ؛ لأنَّ الجهود الإنسانية في المجال العلمي والمعرفي تتكامل وتتضافر ولا تتناكر؛، بيد أنَّ التسليم به في المجال التربوي لا يستقيم، ولا سيما إذا تعلَّق الأمر بتدريس علوم الوحي.

فحقل التربية والتعليم له خصوصيته وخطورته، والنظريات التربوية تعكس فلسفة المجتمع الذي نشأت في أحضانه، ومرجعيته، وهُويته، ومنظومته القيمية والتربوية؛ فنحن "أُمَّة ذات مرجعية لا نملك إلّا أنْ ننطلق منها، وإذا انطلقنا من مرجعية أُخرى، فقد فقدنا هُويتنا، وأصبحنا شيئاً آخرَ.(٤) فترتَّب على ذلك أنَّه "لا يُسوَّغ أنْ نستورد القوالب الغربية والشرقية كما هي، ونُلبِسها على العلوم الشرعية. وهذا يفرض على المشتغلين بتطوير التعليم

---

(١) أوزي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٣) من هذا الكتاب.

(٢) المرجع السابق.

(٣) المرجع السابق.

(٤) المرجع السابق، ص٤٨٩.

الشرعي بذل جهد في تمحيص التجارب الأُخرىٰ، وتقويم مدىٰ ملاءمتها لتدريس العلوم الشرعية، وتطوير تلك التجارب بما يجعلها أكثر ملاءمةً لخصوصيات العلوم الشرعية."[1]

إنَّ تأكيد ضرورة الانطلاق من التراث، إنَّما هو بهدف استمداد رؤية تربوية، تُسعِف في إرساء منهج رصين داعم لمرجعية دراسة النظريات الحديثة والإفادة منها، بحيث نأخذ منها ما يُناسِب أصولنا وعقيدتنا وحضارتنا. وبالمقابل، فإنَّ الانسلاخ عن التراث والارتماء في أحضان الفكر التربوي الحديث الذي يمتح من النظريات الغربية فيه جناية علىٰ مناهجنا، وأصول تربيتنا، ومقاصدها.

فالبيئة العلمية والاجتماعية التي وُلِدت في أحضانها هذه النظريات لا اعتبار فيها لخصوصية علوم الشريعة؛ لأنَّها تقوم علىٰ فلسفة مادية لا يُمكِنها أنْ تحفظ قداسة النص الشرعي بوصفه منطلقَ البناء العلمي والتعليمي لأُمَّة "اقرأ"؛ فلا تتَّسع أدبياتها لاعتبار حفظ النصوص وتلاوتها عبادة، وأنَّ طلب العلم مُرتبِط بالنية، وأنَّ ثمرة العلم الصالح هي العمل الصالح المُوافِق لقصد الشارع، وغير ذلك من الأصول التربوية.

إنَّ آفة تقليد المناهج والنظريات التربوية الغربية من أبرز أسباب ضمور روح الإبداع والاجتهاد، وقد يُستدرَك علىٰ ذلك بتفوُّق مناهج التعليم الغربية في الاستجابة لحاجات مجتمعاتها، وإسهامها في التطوُّر العلمي والتعليمي. وتفسير ذلك أنَّ سُنَّة الله لا تحابي أحداً؛ فالمجتمعات الغربية جعلت التعليمَ أَولىٰ أولوياتها، فرصدت لذلك إمكانات هائلة للبحث التربوي، وأبدعت في بناء نظريات تتناسب مع هُويتها وثقافتها. وما إنْ تحقَّق الانسجام بين فلسفة التربية ومخرجات مناهجها، وكذا وضوح المرجعية وتماهيها مع الحياة الاجتماعية الغربية؛ حتىٰ أثمر ذلك تطوراً لافتاً في مناهج التعليم في البلاد الغربية. أمّا نحن، فإشكالنا في ضبابية المرجعية التربوية.[2]

ولمّا كانت مرجعيتنا التربوية مكنونةً في هدي الوحي قرآناً، وسُنَّةً، وفي ثنايا فقه التربية عند علمائنا، فإنَّ تجديد المنهج، إنَّما يكون بالانطلاق من هذه الأصول، وفحص تجارب

---

(١) درويش، **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة؟**، مرجع سابق، ص١٠٢.

(٢) بازي، محمد. **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠١٠م، ص٢٢.

التجربة التربوية المُبكِّرة في تاريخ المسلمين؛ دراسةً، وتحليلاً، ونقداً. وحين غابت هذه الرؤية المُستمَدَّة من أصولنا التربوية، ضاع المنهج القويم الذي يجعل الملَكةَ روحَ العلم ومقصده، ويرسي خططاً تربويةً وتعليميةً أصيلةً أسهمت في تخريج علماء شَهد لهم المُوافِق والمُخالِف بالموسوعية والصناعة في الفنون.

والتحقيق أنَّ إشكال المرجعية هو من أكثر الإشكالات التي عليها مدار الجدل في الأوساط الأكاديمية والتربوية، فترتَّب على هذا الإشكال انشطار في المواقف: موقف لا يرى المرجعية التربوية إلّا في ما هو تراثي بالمعنى التاريخي المُحيل إلى الأزمان الغابرة من تاريخنا التربوي الإسلامي، وموقف صكَّته الحضارة الغربية المعاصرة وسقته؛ فلا يرى بديلاً تربوياً عنها، وكل صنف بما لديهم فرحون.

والاهتداء للتي هي أقوم مشروط بضبط أصول المرجعية التربوية، بوجهٍ تكون فيه مقاصد القرآن وهداية السُّنة مرجعاً لتقليب النظر في موروثنا التربوي، وفي موارد العصر وكشوفاته. ووَفقاً لهذا المرجع، فإنَّنا نأخذ منهما، وندع أيضاً، بوجهٍ يُسعِفنا في تجاوز هذه الازدواجية في التصوُّر والاستمداد التربوي. "فلسنا بصدد التعامل مع ثنائية بين التراث والمعاصرة، إنَّما بصدد التكامل بين مصادر معرفتنا المعاصرة ووسائلها، فنتعامل مع التراث بصفته واحداً من هذه المصادر. أمّا مصادر الفكر التربوي المعاصر الأُخرى فهي مرجع آخر يُمكِن أنْ يكون فيه فائدة مُقدَّرة، كلما كانت الخبرة التربوية التي رافقت عصور التراث المُتتابِعة مصدراً من مصادر المعرفة لعلماء العصر."(١)

ونظراً إلى المواقف المتعارضة لبعض المهتمين بعلوم التربية الحديثة؛ فإنَّ موقف المُتخصِّصين في مناهج تدريس علوم الشريعة سيكون حاسماً في الترجيح بين الموقفين؛ لأنَّهم المعنيون أصالةً بتجديد هذه المسالك. وعطفاً على ذلك، رأى سعيد حليم أنَّ "نظرية الملَكات هي نظرية تربوية أصيلة أثبتت كفاءتها في مناهج التعليم التراثية، والرجوع إليها بقصد تأصيل المناهج الحالية مفتاح تجديدها، وجودة مخرجاتها."(٢)

---

(١) ملكاوي، **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، مرجع سابق، ص٤٧٥.

(٢) حليم، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٥٩) من هذا الكتاب.

وتساوقاً مع ذلك، أكَّد حليم أنَّ "نموذج التدريس بالملَكات له ثلاثة سندات تدعم نجاحه في ضبط مسالك التعليم الشرعي الجامعي؛ أولها: سند علمي، وهو أنَّ المدخل التربوي المُقترَح مُتناسِب مع خصائص علوم الشريعة؛ لأنَّه نشأ في أحضانها، وصاحب مناهج تعلميها في تاريخنا. وثانيها: سند تربوي، وهو أنَّ نموذج التدريس بالملَكات أثبت جدواه في تاريخنا التربوي، وتخرَّج بفضله علماء أفذاذ في مختلف العلوم والفنون. وثالثها: سند سيكولوجي، ويتجلّى أثره في أنَّ الأساتذة والمهتمين بمناهج التدريس الشرعي يتقبَّلون هذا النموذج لارتباطه بتراثنا، وانسجامه مع خصائص المعرفة الإسلامية، في حين يرفضون المداخل التربوية الحديثة؛ لأنَّها نشأت في بيئة مُخالِفة لبيئتنا."[١]

وأشار حليم إلى شرط التنزيل السليم لمدخل الملَكات، وهو "ضرورة تضافر الجهود العلمية ورصد الإمكانات المادية والمعنوية لإنشاء مراكز علمية تُعْنى بالتراث التربوي؛ دراسةً، وتقويماً، وتحقيقاً، ونشراً من جهة، وتعميق النظر في الدراسات التربوية الحديثة عموماً وعلم النفس التربوي والمعرفي بوجه خاص."[٢] فتحصَّل من ذلك أنَّ التوظيف التربوي لمدخل الملَكات ليس يسيراً، لكنَّه غير مستحيل، إذا صدقت النيات، واتُّخِذت الأسباب، وتضافرت جهود الغيورين على مناهج التعليم الشرعي من العلماء والباحثين والمُتخصِّصين في علوم التربية؛ فإنَّ ذلك سيُثمِر رؤية مُتوازِنة تجمع بين التأصيل التربوي لمناهجنا والوعي بواقع التنزيل وموارده الفكرية والتربوية، بوجهٍ يُسعِف في بناء مداخل بديلة، ويُسدِّد جهود ترسيمها.

وقد امتدح مصطفى صادقي فكرة الانطلاق من التراث في ترسيم المداخل التربوية لتدريس علوم الشريعة في المناهج التعليمية المعاصرة، مُشدِّداً على ضرورة الاجتهاد؛ ليكون التجديد حقيقياً لا شكلياً؛ إذ قال: "فكرة تأسيس النظريات التربوية انطلاقاً من التراث والاصطلاحات الأصيلة أمر جيد، لكن لا ينبغي أنْ يتحوَّل ذلك إلى ركوب على أعمال السابقين أو تحميلها ما لا تحتمل. فلا مانع من إبداع نموذج تربوي مستقل دون ربطه بأحد

(١) المرجع السابق.

(٢) المرجع السابق.

من الأعلام المشهورين. كما أنَّ الإبداع ينبغي أنْ يكون حقيقياً، وليس ظاهرياً. فمُجرَّد التغييرات الطفيفة في التقسيمات والاصطلاحات لا تُعَدُّ نظرية تربوية إذا كان أصلها متداولاً ومعروفاً ممّا أنتجته التربية الغربية المعاصرة."[1]

إنَّ تأصيل المداخل التربوية عملٌ شاقٌّ، يتطلَّب تحليلاً عميقاً للنظرية التربوية الإسلامية، وتقييماً للتجربة التربوية المُبكِّرة، وبحثاً في ضوابط تنزيل مُحصِّلة هذا النظر في واقع التعليم المعاصر؛ فـ"التاريخ كامن فينا، وهو حاضر في مناهجنا المعاصرة، شئنا ذلك أم أبيْنا، ولذلك ينبغي أنْ يكون حضوره عن وعي واختيار منّا، وهذا لا يتأتّىٰ إلّا بالدراسة الدقيقة للتجربة التربوية السالفة، وإخضاعها للنقد والتقويم، ثمَّ اصطفاء أقوم السُّبل وأقربها إيصالاً إلىٰ المطلوب."[2]

وخلاصة ما تقدَّم أنَّ مدخل الملَكات هو اجتهاد في بحث قضية التجديد التربوي لمسالك الدرس الشرعي المعاصر، وأنَّ سداد بناء هذا النموذج الأصيل البديل يفرض تجديد النظر في فقه التعامل مع التراث التربوي، وسبر أغوار المُصنَّفات التربوية في تراثنا، وتوجيه الاهتمام إلىٰ دراسة التجارب التعليمية في تاريخنا، وما حوته من إنجازات، وما عانته من تعثُّرات، وتحصيل فقه رصين بالمناهج الحالية للإحاطة بالواقع خبراً؛ أملاً في استلال الحلول للمشكلات التربوية المعاصرة، وبناء البدائل المُمكِنة التي تُخرِجنا من صورة الازدواجية في المرجعية التربوية إلىٰ صورة التكامل المطلوب في بناء النماذج التربوية لمناهجنا التعليمية.

ثانياً: أُسس التنزيل البيداغوجي لمدخل الملَكات

الأُسُّ والأَسَسُ والأَساسُ: كُلُّ مبتدأِ شيءٍ. والأُسُّ والأَساسُ: أَصل الْبِنَاءِ.[3] والأساس ما يُبْنىٰ عليه غيره. فيكون المقصود بأُسس التنـزيل البيداغوجي لمدخل الملَكات مجموع المُقوِّمات أو المرتكزات المعرفية والتربوية والاجتماعية والنفسية التي يتعيَّن مراعاتها لسلامة التوظيف التربوي لنموذج التدريس بالملَكات. فقد استقرَّ الفكر التربوي الحديث

---

(١) صادقي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٩) من هذا الكتاب.

(٢) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٣١.

(٣) ابن منظور، **لسان العرب**، مرجع سابق، ج٦، ص٦.

علىٰ ضرورة الاستناد إلىٰ هذه الأُسس، في بناء المناهج وتقويمها وتجديدها، وغالباً ما يُكتَب للمنهج النجاح أو الفشل بقَدر مراعاته لها.[1]

١ – الأُسس العامة لمدخل الملَكات:

أ- الأساس المعرفي:

يُقصَد بالأساس المعرفي للمنهج مجموع المرتكزات المُستمَدَّة من خصائص المعرفة المُستهدَفة بالتدريس، من حيث: أصولها، وخصائصها، ومناهج التفكير والبحث فيها. فهو نظر في بِنية المعرفة، يتصل "بمجموع المعارف التي تحملها المواد التعليمية، بالإضافة إلىٰ طرق البحث والتفكير والاستدلال المناسبة للفئة العمرية، وينبغي أنْ يراعىٰ فيها التنوُّع والتكامل والاستجابة لحاجة المُتعلِّم، وتجيب عن إشكالاته الذاتية أولاً، وتلك الناتجة عن تفاعله مع محيطه."[2]

والأساس المعرفي لمدخل الملَكات مُتَّصِل بعلوم الشريعة المنتظمة في وحدات تعليمية، من حيث: طبيعتها، ومصادرها، ومناهجها، ومفاهيمها، وسيرورة تطوُّرها، وعلاقاتها بحقول المعرفة الأُخرىٰ، وتطبيقاتها التربوية والتعليمية. وبموجب هذا التحديد، يُمكِن الوقوف علىٰ مقتضيات الأساس المعرفي لمدخل الملَكات، مُمَثَّلةً في ما يأتي:

– الملَكة روح العلم، وهي المقصودة من تعليمه وتعلُّمه:

الملَكة العلمية أساس العلم وثمرته، وهي المقصودة من تصنيف العلوم وتدريسها؛ فتجديد هذه العلوم موكول إلىٰ مَنْ انفلقت ملَكته، وبلغ الريادة في الفنون والصناعات. ولعل أهم ما استقر عليه أهل النظر؛ أن "البحث والملَكة هما روح العلم ومادته التي تجعله رائداً ومُتطوِّراً عبر الأزمان، وقابلاً للتصحيح والمراجعة، وتأخيرهما في مناهج التحصيل معناه طمس لحقائق العلوم، وقتل الإبداع والقدرات في مهدها."[3]

---

(١) سعادة، جودت أحمد. وإبراهيم، عبد الله محمد. **المنهج المدرسي المعاصر**، عمّان: دار الفكر، ط٤، ٢٠٠٤م، ص٨٧.

(٢) الصمدي، خالد. **دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٤م)، ص٣٢.

(٣) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص٢٢٤.

وهو ما يُفسِّر إطلاق علمائنا لفظة "العلم" للدلالة على الملَكة المُتحصِّلة من درسه، ودَرْك أسراره. قال القنوجي (توفي: ١٣٠٧هـ): "إطلاق العلم على ملَكة الإدراك بحيث يتناول العلوم النظرية والعملية غير بعيد مناسب للعرف."[١] والترادف بين لفظتي "العلم" و"الملَكة" في اصطلاح أهل العلم يدل على التناغم بين علوم الشريعة ونموذج التدريس بالملَكات؛ لأنَّ طبيعة هذه العلوم تفرض بالضرورة على دارسها ومُدرِّسها التركيز على الملَكات بوصفها اقتداراً منهجياً على النظر في الفنون والمعارف.

فتدريس الفقه يهدف أصالةً إلى تكوين الملَكة الفقهية لدى طالب العلم، وتدريس علم الأصول يروم تحصيل الملَكة الأصولية. قال المرعشي (توفي: ١١٤٥هـ)، مُقرِّراً هذا المبدأ في أصول الفقه: "الغرض من هذا الفن حصول ملَكة استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها."[٢] وما قيل عنهما ينسحب لزاماً على جميع العلوم والفنون؛ لأنَّ العلوم "ما دُوِّنت إلّا لترقية الأفكار، وصقل مرائي العقول."[٣] فالقصد من تأليف العلوم هو تحقُّق الملَكة العلمية لِمَنْ يدرسها ويتدارسها، بمباشرة العلوم، وفهم أصولها، وضبط قواعدها، وامتلاك آليات توظيفها في النظر في مستجدات العصر ونوازله وقضاياه العالقة.

- تفتُّق الملَكات، إنَّما يكون بإدراك الوشائج الرابطة بين العلوم:

وحدة علوم الشريعة هي من أهم المرتكزات العلمية والمعرفية الضابطة لترسيم مدخل الملَكات؛ نظراً إلى وظيفية هذا المبدأ في فَتْق الملَكة. وبذلك، فإنَّ إدراك الروابط بين العلوم، والنظر في الوشائج الجامعة، يُؤهِّل طالب العلم الشرعي إلى الاقتدار على الفهم السليم، فتنمو ملَكاته العلمية والمنهجية، وتترسَّخ.

---

(١) القنوجي، **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، مرجع سابق، ص١٢.

وقد أكَّد ذلك في مواطن كثيرة، تدل في مجموعها على أنَّ الملَكة قد تُستعمَل مقابل العلم، وأنَّها لا تنحصر في صورة واحدة، بل لها صور عِدَّة؛ إذ تُطلَق على الإدراك والفهم، وعلى الاستحضار والتصرُّف في الشيء، والاستخراج والاستنباط. انظر:

- القنوجي، **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، مرجع سابق، ج١، ص ٣٩، ٤٣، ١٠٤، ١٣٤.

(٢) المرعشي، **ترتيب العلوم**، مرجع سابق، ص١٤١.

(٣) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٥٧.

إنَّ "البحث في العلاقات البينية الخفية، التي تربط العلوم ببعضها، والتي تنكشف بها شبكة العلاقات، الذاهبة والآتية، والصاعدة والمنحدرة، من علم إلىٰ علم؛ من أجلِّ المطالب، والتي ينبغي أنْ تتعلَّق بها همَّة الطالب النبيه اليقظ، الراغب في استكناه أسرار العلوم؛ إذ تنكشف له بذلك أبواب من الفهم، لا تتاح لِمَنْ ليس له تعلُّق بمثل هذا النمط من النظر."(١)

فقوة النظر والاستدلال والاستنباط عند علمائنا، إنَّما هي ثمرة لامتزاج القواعد بالمبادئ المتناثرة في فروع المعرفة الشرعية: مقاصدَ، ووسائلَ، وأصولاً، وأحكاماً، فتحصَّلت لهم الدراية، وحازوا شرف رتبة الاجتهاد. ومن ثَمَّ، فإنَّ "هذا المجموع العجيب من المعارف والعلوم كان يجتمع، ويعتمل، ويمتزج، ويتداخل، فيُشكِّل ما يُسمّىٰ بالملَكة."(٢)

لأجل ذلك؛ وُجِد من علمائنا مَنْ عرف ملَكة الاجتهاد بتحقُّق اجتماع النظر في مباحث العلوم، والاحتكام إليها في استنباط الأحكام وتقريرها. قال أمير بادشاه (توفي: ٩٧٢هـ): "وهي؛ أي الملَكة كيفية راسخة في النفس، حاصلة باجتماع المآخذ والأسباب والشروط، التي يكفي المُجتهِد الرجوع إليها في معرفة الأحكام الشرعية، يقتدر بها علىٰ استخراج كل مسألة ترد عليه بعد التأمُّل."(٣)

ب- الأساس التربوي البيداغوجي:

يُبْنىٰ هذا الأساس علىٰ مرتكزين اثنين:

- التوفيق بين روح التراث التربوي والنظريات الحديثة:

إنَّ الانطلاق من روح التراث التربوي، والإفادة من النظريات الحديثة في التربية والتعليم، من أهم المرتكزات التربوية لمدخل التدريس بالملَكات، وذلك بالإسهام في جهود تأصيل المنهج، "وإيجاد بدائل مُستمَدَّة من تراثنا التربوي، والسعي -في الآن نفسه- لإغنائها بالنماذج والمقاربات الحالية والمستجدة في الساحة التربوية والتعليمية، بهدف عقلنة

---

(١) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص٨.

(٢) المرجع السابق، ص١٨.

(٣) أمير بادشاه، محمد أمين بن محمود البخاري. **تيسير التحرير**، القاهرة: مكتبة مصطفىٰ الحلبي، (١٣٥١هـ/ ١٩٣٢م)، ج١، ص١١.

التدريس، وجعله أكثر فاعليةً واندماجاً، وتطويره من خلال تربية غنية ومُبدِعة، دون التضحية -باسم العولمة- بخصوصيتنا واستقلالنا."[1]

فالمزاوجة بينهما كفيلة ببناء مدخل تربوي أصيل بديل، ينطلق من التراث، ويُغْنيه بالمستجدات التربوية، على النحو الذي يجعل منه نموذجاً بيداغوجياً قابلاً للتطبيق والاستثمار، مراعياً الأُسس المعيارية والقواعد الشكلية والإجرائية الضابطة لبناء المناهج المعاصرة، وتقويمها، وتجديدها.

"إذا أردنا أن نُغيّـِر وجه الحياة التي نحياها، فلن يكون ذلك بأنْ نفتح كتب السالفين لنروي عنهم ما قالوه، وننقل منهم ما صنعوه، إنَّما السبيل القويمة، بل السبيل الوحيدة هي أنْ نسأل عمّا يراد تحقيقه في المستقبل، فالماضي لا بُدَّ منه، لا لنجعل منه نموذجاً نحتذيه، بل ليكون مصدر الإلهام فيما ينبغي أنْ نصنعه. إنَّ ولاءنا يجب أنْ يكون في محاكاتهم في وقفتهم تجاه الحياة لا في إعادة ما صنعوه حرفاً بحرف."[2]

فليس المقصود من دراسة التراث اجترار الأفعال والأقوال، وإنَّما المطلوب في نظرتنا إلى ذخائر موروثنا التربوي أنْ نستلهم منه روح التفقُّه والتعلُّم ومبادئه، ونتصيَّد أنجع تجاربه وطرائقه التربوية والتعليمية، ونحرص كل الحرص على حفظ منظومة القيم التربوية التي أطَّرت مناهج التعليم عند علمائنا، فننطلق من ذلك، ونَعُدُّه أساس البناء والتجديد.

لكنَّ ذلك ليس بكافٍ لبناء مناهج تستجيب لمتطلَّبات العصر والمعايير التعليمية والجامعية في عالَمنا المعاصر. فقد تغيَّرت أنماط التعلُّم ومؤسساته، وظهرت حقائق علمية وفزيولوجية ونفسية وتربوية كشف عنها العلم الحديث، لا يُمكِن تجاهلها في ترسيم المداخل التربوية.

فالتجديد المنشود لا يعني التمسُّك الآلي بالتراث أو الانسلاخ التامَّ عنه والارتماء في أحضان النظريات التربوية الحديثة، وإنَّما هو ثمرة إعمال المنهج السليم الذي يُميِّز بين الثابت والمُتغيِّر، ويَقصد الحكمة حيثما كانت، شرط موافقتها لمقاصد الدين وأصوله؛

---

(١) الدريج، "التدريس بالملَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم "، مرجع سابق، ص٣.

(٢) محمود، زكي نجيب. **هذا العصر وثقافته**، القاهرة: دار الشروق، ط١، (١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م)، ص٣٠٣.

فالمنهج الإسلامي لا يُنكِر الإفادة من كل جديد غير مُعارِض أو مُتناقِض مع روح الدين وأصوله؛ إنَّها صيغة تجد صداها في مقاصد الدين، ورؤىٰ علمائه وتوجُّهاتهم.

إنَّ التجديد التربوي في مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة رهْنٌ بتبنّي "موقف صُلْب، موقف ينبني علىٰ مبدأين: مبدأ التحدّي والاعتزاز بما لدينا من تراث زاخر بأصول منهجية إسلامية، بإمكانها أنْ تُؤطِّر فكر المسلم المعاصر في أبحاثه وعلومه كلها... ومبدأ الاستفادة من الغرب منهجياً."[١]

وانسجاماً مع هذا الموقف، أكَّد جميل حمداوي أنَّ التنزيل التربوي لنظرية الملَكات في ترسيم المناهج الدراسية المعاصرة ينبغي أنْ يستمدَّ مرجعيته من مجموعة من المصادر، سواء أكانت تراثية عند علمائنا القدامىٰ أم من الكتابات المعاصرة في مجالي السيكولوجيا والبيداغوجيا، مثل: الاستفادة من نظرية الكفايات والإدماج، ونظرية الأهداف، ونظرية الذكاءات المُتعدِّدة، والبيداغوجيا الإبداعية، والنظريات اللسانية.[٢]

فالانطلاق من تراثنا التربوي، واستخلاص الدرر التربوية الكامنة فيه، والإفادة من تجاربه الناجحة، لا يعني إعلان القطيعة مع النظريات الحديثة. وإنَّ الدعوة إلىٰ الإفادة من العلوم التربوية وغيرها من علوم النفس والعلوم الاجتماعية لا تعني بحالٍ الاقتصارَ علىٰ منهجيات هذه العلوم، "ولكنَّ المطلوب منّا هو إيجاد منهجية تمنحنا طريقة علمية للتعامل مع نتائج هذه العلوم، وتجديد علاقتها بالعلوم الإسلامية."[٣]

إنَّ التراث التربوي الإسلامي، بغنائه في عهد الازدهار العلمي والتعليمي، ينضاف إلىٰ جهود الأبحاث والدراسات التربوية الحديثة، وفيه من العطاء ما يُوفِّر حاجة المهتمين بتقويم المناهج وتجديدها، ويسدُّ هذه الحاجة؛ فلا يُمكِن أنْ نحصر مناهجنا التعليمية في

---

(١) الأنصاري، **أبجديات البحث في العلوم الشرعية**، مرجع سابق، ص٤٢.

(٢) حمداوي، "جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملَكات"، مرجع سابق، ص١٤.

(٣) ظفر، إسحاق أنصاري. والغزالي، محمد. "علاقة علوم الشريعة بالدراسات والعلوم الاجتماعية"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج١، ص١٣٥.

دائرة التراث التربوي، ونتغافل عن المُتغيِّرات التربوية التي فرضت نفسها على العالَم كله، بما في ذلك العالَم الإسلامي. إذن، "لا بُدَّ أنْ نأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة في بناء المنهج، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة في البيئة والتجارب والخبرات العالمية في وضع المنهج، والتي تقوم على الدراسة والتجريب العلمي."[1]

ومفتاح التوفيق بينهما هو قراءة التراث التربوي الإسلامي بروح العصر، وقراءة الفكر التربوي المعاصر بروح التراث، واستصحاب الرؤية الكلية القائمة على أنَّ الإنتاج البشري في كل العصور هو إنتاج للإنسانية جمعاء، مع مراعاة الخصوصية الحضارية لأُمَّتنا؛ عقيدةً، وشريعةً، وفكراً، وسلوكاً، ومنهجاً.

فإنْ "لم نقرأ تراثنا التربوي والتعليمي في سياق حضاري تفاعلي مُتجدِّد مع التجارب الأُخرى، وما لم نُطوِّر مناهجنا التعليمية بشكل يضمن تجديد العُدَّة التربوية لتدريس علوم الشريعة، تستنطق تراثنا التربوي الزاخر، وتستثمر أحدث نظريات التعلُّم المعاصرة، مع الحفاظ على خصوصيات وآداب وقيم مجالس العلم، فإنَّه لا يُمكِننا بحالٍ أنْ نتحدث عن نظرية تربوية في تدريس علوم الشريعة."[2]

اجتهدت بعض الجامعات العالمية في محاولة التجسير بين التراث الإسلامي والعلوم المعاصرة، ولم يقتصر ذلك على اختيار النماذج والمداخل البيداغوجية فحسب، بل شمل بناء المُقرَّرات، واختيار المضامين التي يدرسها الطلبة.[3] وتعزيزاً لمبدأ الوصل بين التراث

---

(١) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٣٢.

(٢) الصمدي، "علوم الشريعة بالجامعات: من المادة العلمية إلى المادة التعليمية: مادة الفقه الإسلامي أنموذجاً"، مرجع سابق، ص٢٩٠.

(٣) "لم تنطلق تجربة كلية معارف الوحي الإسلامي والعلوم الإنسانية (التابعة للجامعة الإسلامية بماليزيا) في صياغة مناهجها في العلوم الإنسانية من مبدأ الصفر المعرفي، ولم تنظر للعلوم الحديثة على أنَّها شرٌّ كلها، بل على النقيض من ذلك؛ إذ تبنَّت مبدأ نقد الفكر الغربي وإصلاح مناهجه، وقبلت الأخذ الواعي والإفادة من التراكم المعرفي الذي أنتجته التجربة الغربية، وذلك في سبيل المحافظة على المستوى العلمي للكلية بالمقاييس العالمية والإسلامية." انظر:

- إبراهيم، أبو بكر. "التكامل المعرفي وعلاقته بالإصلاح الفكري المنطلق من الجامعات: قراءة نقدية في إسهامات عبد الحميد أبو سليمان وتجربته في إصلاح التعليم الجامعي"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٣٤٦.

التربوي والفكر التربوي المعاصر أوصىٰ المؤتمر العالمي للتعليم العالي الإسلامي بضرورة تطوير مناهج العلوم، والاستفادة من المناهج الجديدة في مجال تدريس العلوم الشرعية.[1]

وخلاصــة القول: إنَّ التوفيق بين التراث التربوي والنظريات التربوية الحديثة ركن أساس في بناء مدخل الملَكات وتنـزيله، ورسم معالم نظرية تربوية إسلامية معاصرة تنهل من روح التراث، وتنفتح علىٰ الأبحاث والتجارب الإنسانية المعاصرة. وتحقيق ذلك مشروط بتشجيع الدراسات والأبحاث العلمية والتربوية التي لها تعلُّق بمنهج التعامل مع التراث العلمي والفكري والتربوي، وتدقيق النظر في علاقته بالعلوم الحديثة، وإرساء قواعد ضابطة لمنهج الإفادة من حسنات ما خلَّفه الأقدمون، وسطره المُتأخِّرون.

إنَّ "البحث الأصيل هو الذي يتعامل مع كل تراث بشري، ومع كل إنتاج ثقافي مهما كان مصدره أو القائل به، علىٰ ألّا يُفقِده ذلك النظرة المُتوازِنة والمنهج السليم، بل يتبع أحسن القول، دون الخضوع لسلطة رمزية، سواء كان مصدرها الماضي أو الحاضر."[2] وفي الحكمة البليغة: "ليس كل قديم أصيل، ولا كل جديد دخيل."

- التركيــز علىٰ ملَكة المُدرِّس:

لا يُمكِن الحديث عن مدخل الملَكات دون استحضار ملَكة المُدرِّس؛ نظراً إلىٰ أثرها الفاعل في صقل العقول، وترقية المدارك، وتنمية دوافع الإبداع لدىٰ طلبة العلم الشرعي. فالأستاذ الجامعي -بما توافر له من تراكم معرفي وخبرة تربوية- يستطيع أنْ يُسهِم بالحظ الوافر في تقويم المنهج، وتجديده، وتجويد مخرجاته. وأيُّ إصلاح لا يكون للأستاذ فيه أيُّ أثر فمآله الفشل.

إنَّ تأكيد ملَكة المُدرِّس يُرسِّخ محورية الأستاذ في نظرية الملَكات، وهي خصيصة تُميِّزها عن النظريات الحديثة التي تنظر إلىٰ المُتعلِّم بوصفه محوراً للعملية التعليمية. وهو

---

(١) توصيات "المؤتمر الجامعي للتعليم العالي في العالم الإسلامي: تحديات وآفاق"، المُنعقِد في ماليزيا يومي ١٦و١٧ من ربيع الأول عام ١٤٢٩هـ، الموافق ليومي ٢٤و٢٥ من مارس عام ٢٠٠٧م، منشور في موقع جامعة أم القرىٰ الإلكتروني، انظر:

- http://uqu.edu.sa/page/ar/144046

(٢) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص١٨.

نظر يحتاج إلى بعض المراجعة بما يتناسب مع خصوصية النظرية التربوية الإسلامية، التي ترسي مبادئ قائمة على الوسطية؛ فلا تُقلِّل من عنصري الفعل التعليمي (المُعلِّم، والمُتعلِّم). فلكل عنصر حظٌّ في بناء الفعل التعليمي؛ إذ التعلُّم مبني على التفاعل بينهما.

إنَّ "التربية الإسلامية تربية وسطية تحارب الغلوَّ في مجالات الحياة كلها. ومن هذا المنطلق، فإنَّها تختلف عن الفلسفة التربوية التي تعطي المُعلِّم صلاحيات مُطْلَقة، وعن تلك التي تضع الأغلال في يديه بدعوى أنَّ المُتعلِّم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية – التعلُّمية."(١) والتزاماً بمبدأ الوسطية، فقد بوَّأ الفكر التربوي المُعلِّم مكانة تليق برسالته، وهذا معنى قول القائل: "كان العلم في صدور الرجال، ثمَّ انتقل إلى الكتب ومفاتحه بأيدي الرجال."(٢)

ولمّا كانت للمُدرِّس هذه الحظوة في النظر التربوي الإسلامي، فإنَّ من مستلزمات ذلك العنايةَ بمُؤهِّلاته التربوية؛ فالمهارات التدريسية تُسهِّل مهمة الأستاذ في تبليغ المعارف وَفق منهجية مُحدَّدة وضابطة للعناصر المُكوِّنة للعملية التعليمية، انطلاقاً من الأهداف، ووصولاً إلى التقويم التربوي.

وصناعة التدريس شرط لازم لتفتُّق الملَكات العلمية والمنهجية والتواصلية لطلبة العلم الشرعي. فتحصيل الملَكة الفقهية -مثلاً- مُرتهِن بإشراف المُعلِّم ورعايته؛ ذلك أنَّ "الفقه ليس معرفةً مُجرَّدةً، بل هو ملَكة يُزكّيها العلم، ويُنمّيها، ويُشرِف الفقهاء الأكابر على رعايتها ونضجها."(٣) وما قيل عن الملَكة الفقهية ينسحب بالضرورة على ملَكات مختلف العلوم.

إنَّ ملَكة المُدرِّس مُحدِّد رئيس لفَتْق الملَكات وتنميتها، وعلى قَدر جودتها تكون الجودة في التحصيل؛ إذ "لا يُمكِن لفاقد الملَكة أنْ يُسهِم في تكوين ملَكة لدى المُتعلِّم؛ لأنَّ فقْد المُعلِّم للملَكة يمنعه من الإجادة، والمُتعلِّم لا يُمكِنه أنْ يأخذ من مُعلِّمه أكثر ممّا

---

(١) عبد الله، عبد الرحمن صالح. "طرق تدريس العلوم الشرعية"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ج٢، ص١٧١.

(٢) الأصفهاني، أحمد بن عبد الله أبو نعيم. **حلية الأولياء**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٩هـ، ج٧، ص٣٢٠.

(٣) الرومي، **إصلاح الفقيه**، مرجع سابق، ص١٨٧.

عنده، ويأخذ جميع إيجابياته وسلبياته، فإذا كان المُعلِّم غير مُتقِن كان المُتعلِّم كذلك. ولهذا، فإنَّ اعتبار المُعلِّم منذ البداية يُعتبَر أمراً ضرورياً في ملَكة الإجادة لدىٰ المُتعلِّم."(١)

وتأسيساً علىٰ ذلك، فإنَّ إعداد المُدرِّس وتأهيله من أهم الأُسس التربوية الكفيلة بحُسْن التنـزيل البيداغوجي لمدخل الملَكات؛ فالتدريس فن وصناعة، وهو ملَكة من الملَكات التي اهتمَّت بها النظرية التربوية الإسلامية. "من مفاخر المسلمين أنَّهم أدركوا أنَّ العلم وحده لا يكفي ليكون سلاح المُعلِّم، وعرفوا أنَّه لا بُدَّ من أنْ يضاف إلىٰ العلم فن التربية."(٢)

والتدريس مهمة جليلة، ومهنة شريفة تقوم علىٰ العلم والفن، وهو علمٌ له أُسسه وقواعده ومتطلَّباته وأدواته وطرائقه واستراتيجياته؛ علمٌ يحتاج إلىٰ تكوين وتأهيل وتدريب وممارسة؛ لأنَّه مفتاح رسالة عظيمة، جوهرها إعداد الكفاءات العلمية التي يجتمع فيها العلم النافع مع الخلق الحَسَن.

إنَّ تبليغ العلوم وتدريسها عملية مُعقَّدة، لا يكفي فيها إحكام التخصُّص؛ فعلىٰ الرغم من أهمية التمكُّن المعرفي للأستاذ، فإنَّه يحتاج إزاء ذلك إلىٰ التحكُّم في طرائق التدريس وأساليب التقويم، والاقتدار علىٰ توظيف الوسائل التعليمية المُعِينة علىٰ الفهم والإفهام، وكذا القدرة علىٰ التخطيط والتنفيذ والتقويم، بما يضمن جودة الفعل التعليمي في مختلف مراحله.

ومن ثَمَّ، أضحت مواكبة المستجدات التربوية للمشتغلين بالحقل التعليمي أمراً في غاية اللزوم، ولا سيما مع تطوُّر النظريات التربوية المهتمة بكفاية المُدرِّس، التي تدرس عوامل التدريس ومُتغيِّراتها؛ بُغْيَةَ ضبطها، والتحكُّم فيها، وكشف تأثير بعضها في بعض؛ إذ أضحىٰ التدريس حقلاً علمياً مُتخصِّصاً له قواعده ومهاراته.

ولمّا كان التركيز علىٰ ملَكة المُدرِّس ومهاراته شرطاً لجودة التعليم، فإنَّ العناية بالمهارات التدريسية في التعليم الجامعي ألزم وآكد؛ إذ ينبغي للأستاذ الجامعي "أنْ يكون محيطاً بالأساليب التربوية وتكنولوجيا التعلُّم، التي تُمكِّن الطلبة في الجامعات من تكوين

(١) النبهان، **الفكر الخلدوني من خلال المقدمة**، مرجع سابق، ص٢٥٨.

(٢) شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة وبيروت: دار الكشاف وبيروت للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٥٤م، ص١٩٠.

المهارات العقلية والقدرات الانفعالية المناسبة، وتُعزِّز الاتجاهات والقيم الإسلامية والإنسانية، بحيث يكون خريجو كليات الشريعة في جامعاتنا نواةً لعلماء ومُفكِّرين ومُجتهِدين، قادرين على الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقييم، لا مُجرَّد حفظة للمعلومات، وخزنة لها."(١)

فلا يُمكِن تحقيق الجودة التربوية دون العناية بصناعة التدريس. وأول "الصناعة الاختيار الجيد، ثمَّ التكوين الدقيق، ثمَّ التدريب، ثمَّ التكوين المستمر، والبحث الدائم، والانفتاح على مجالات التربية الرحبة والواسعة، وتصحيح الأخطاء باستمرار، والإخلاص العميق في العمل، وحُبّ صناعة التدريس وحُبّ المُتعلِّمين، والمطالعات المُتجدِّدة لإغناء المسار المهني."(٢)

إنَّ صناعة التدريس ليست ترفاً فكرياً، بل هي من الأمور المهمة في صناعة الملَكات وجودة التعلُّمات. وتأهيل المُدرِّس هو الخيط الفاصل بين العمل المُنظَّم المجدي والمُثمِر والعمل الذي يفتقد إلى مُقوِّمات الإبداع. وعنايةً بذلك، يُمكِن الاستئناس بالمقترحات الآتية الكفيلة بالرفع من جودة صناعة التدريس في مسالك التعليم الجامعي:

- إعداد دورات وندوات مُتخصِّصة لأعضاء هيئة التدريس تُطلِعهم على طرائق التدريس الجامعي، وأساليبه، والوسائل، والتقنيات، وكيفية الاستفادة منها، وتوظيفها في تدريس علوم الشريعة.(٣)
- تنظيم تكوينات إجبارية في طرائق التدريس وأساليب التقويم للأساتذة الجُدُد، يُشرِف عليها خبراء ومُتخصِّصون في المجال.
- ترسيم مبدأ الإشراف التربوي الذي يُجسِّد نوعاً من الارتباط الوظيفي بين المُدرِّسين القدامى والجُدُد؛ لكي يستفيد هؤلاء الآخرون من زملائهم القدامى

---

(١) ملكاوي، وأبو سل، **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، مرجع سابق، كلمة شاهر الحسن الرشدان، ص٦٩.

(٢) بازي، **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، مرجع سابق، ص١٦.

(٣) الكيلاني، سري زيد. "طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها"، مرجع سابق، ص١٨٥.

وخبراتهم. وهذا مبدأ أصيل في النظام التعليمي باليابان؛ إذ يُشرِف مُدرِّس قديم ذو خبرة على كل مُدرِّس جديد خلال سنة عمله الأولى.(1)

- إنشاء مركز في كل جامعة يُعْنى على نحوٍ أساسي بتقديم المهارات والمعلومات والخبرات ذات الصلة بمهنة التدريس لكل مَنْ ينتسب إلى الهيئات التدريسية والمساعدين لهم خلال السنوات الخمس الأولى، وإصدار نشرة دورية تتضمَّن الجديد في هذا المجال.(2)
- الإفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال إعداد المُدرِّسين، وتنمية مهاراتهم، مثل: اليابان،(3) والصين،(4) وتركيا.(5)

ت- الأساس النفسي (السيكولوجي):

يُقصَد بالأساس النفسي مجموع المبادئ المُتَّصِلة بالخصائص النفسية للفئة المُستهدَفة من حيث القدرات العقلية والإدراكية، وما يستلزم ذلك من مراعاة الفروق الفردية بين أفرادها؛ فعلى ضوء هذه المبادئ، تُختار المداخل التربوية والطرائق التعليمية المستجيبة لحاجات المُتعلِّمين المُتناسِبة مع أعمارهم واستعداداتهم النفسية والعقلية.

---

(1) هوايت، ميري. **التربية والتحدي: التجربة اليابانية**، عرض وتعليق: مرسي أسعد وكوثر كوجك، القاهرة: عالم الكتب،1991م، ص15.

(2) بكار، **حول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص243.

(3) تُعَدُّ اليابان من أكثر دول العالَم اهتماماً بالتأهيل التربوي للمُدرِّسين؛ إذ إنَّ 86٪ من الجامعات اليابانية تُقدِّم برامج لتكوين المُدرِّسين وتدريبهم. انظر:

- هوايت، **التربية والتحدي: التجربة اليابانية**، مرجع سابق، ص156.

(4) تمتاز الصين باستثمار الوسائط والتقنيات التكنولوجية الحديثة في تكوين المُدرِّسين؛ فقد وظَّفت الأقمار الصناعية منذ أمد بعيد في تدريب المُدرِّسين وتأهيلهم. انظر:

- اللجنة الوطنية للتربية في الصين، **تطور التربية في الصين 1984-1986م**، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1408هـ، ص49.

(5) تُعَدُّ تركيا إحدى الدول الرائدة في مجال تدريب أساتذة التعليم العالي وتأهيلهم؛ إذ تُنظِّم الجامعات للمُدرِّسين دورات منتظمة (مسائية أو صيفية)، تُتوَّج بشهادات تقديرية تمنح الأساتذة حق الاستفادة من بعض الامتيازات المادية والمعنوية. انظر:

- متولي، مصطفى. **نظام التعليم في تركيا**، الرياض: دار الخليج، 1412هـ، ص86.

ومراعاة خصائص الفئة المُستهدَفة بالخطاب والتربية مبدأ أصيل في تراثنا. قال عبد الله بن مسعود (توفي: ٣٢هـ): "ما أنتَ بمُحدِّث قوماً حديثاً لا تبلغه عقولهم إلّا كان لبعضهم فتنة."(١) ففي الحديث تقرير لمبدأ مراعاة قدرات الفرد في التواصل والتربية والتعليم.

وأكَّد الماوردي ضرورة معرفة العالِم (المُعلِّم) قدرةَ تلامذته، مُبيِّناً أثر ذلك في جودة العملية التعليمية؛ إذ قال: "ينبغي أنْ يكون للعالِم فراسة يتوسَّم بها المُتعلِّم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقَدر استحقاقه، ليعطيه ما يتحمَّله بذكائه أو يضعُف عنه ببلادته؛ فإنَّه أروح للعالِم، وأنجح للمُتعلِّم."(٢)

إنَّ القصد من تصدير الحديث عن الأساس النفسي بنصوص من التراث التربوي هو تأكيد أنَّ العناية بالخصائص النفسية والقدرات العقلية للمُتعلِّم ليست وليدةَ النظريات الحديثة، وإنَّما هي ركن أصيل في المنهج التربوي الإسلامي الذي أسَّس له الوحي، ورسمت معالمه سُنَّة رسول الله ﷺ، وأغنته التجربة التربوية المُبكِّرة، ومَنْ سار على نهجها من الأسلاف؛ تصنيفاً، وشرحاً، وبياناً.

بل إنَّ "الناظر في هذه الكتب التي صُنِّفت خصيصاً للكلام عن آداب وشروط ووظائف المُتعلِّم والمُعلِّم، وما يتعلَّق بذلك من شروط التعلُّم، وطبيعة المادة المُدرَّسة، وأنواع المُؤلَّفات التي كانت موضوع الدرس في مختلف العلوم، يُدرِك أنَّ علماءنا كانوا سبّاقين إلى تأسيس ما يُسمّى الآن بعلم النفس التربوي(٣)."(٤)

والحقيقة أنَّ علماءنا قدَّموا مبادئ تربوية (نفسية) عامة صالحة للتوظيف في مجال التربية والتعليم في مختلف المستويات والأعمار والرتب التعليمية؛ ما يدفعنا إلى التساؤل عن

---

(١) مسلم، **صحيح مسلم بشرح النووي**، مرجع سابق، مقدمة الكتاب، باب: النهي عن الحديث بكل ما سمع، حديث رقم ٥، ج١، ص٦.

(٢) الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص١٣٤.

(٣) علم النفس التربوي: علم يُعْنى بدراسة المشكلات المُتعلِّقة بسلوك التعلُّم والتعليم والمشكلات النمائية التي تظهر في المدرسة. انظر:

- القضاة، محمد فرحان. والترتوي، محمد عوض. **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م، ص٢٥.

(٤) حليم، **مداخل تدريس العلوم الشرعية**، مرجع سابق، ص٣٤.

خصائص الطالب الجامعي، وعن منهج استثمار هذه المبادئ التراثية، وغيرها من الدراسات النفسية المعاصرة، في تركيب أساس سيكولوجي يراعي طبيعة المرحلة العمرية للطالب، وخصائصه النفسية في ترسيم مدخل الملَكات. وتظهر وجاهة طرح هذه الإشكالات الفرعية في صعوبة ترسيم أيِّ مدخل تربوي -مهما بلغت جودته ونجاعته- دون معرفة خصائص المُتعلِّم، وطبيعة مُؤهِّلاته وحوافزه التي ينبغي أنْ نُوظِّفها في بناء التعلُّمات وتقويمها.

وتساوقاً مع ذلك، رأى أحمد أوزي أنَّ "الخصائص السيكولوجية لشخصية الطالب الجامعي ينبغي أنْ نستمدَّها من الطالب نفسه، فهو في مرحلة عمرية تختلف عن مرحلة الطفولة وبداية المراهقة."[١] وبذلك، فإنَّ مفتاح الأساس النفسي لمدخل الملَكات يتمثَّل في دراسة خصائص الطالب النفسية؛ لأنَّ كل مرحلة عمرية تختلف عن غيرها من حيث: القدرات العقلية، والنضج، والدافعية، والميول، والحاجة.

وفي ما يأتي أهمُّ الخصائص النفسية لطلبة الجامعة، لا سيما في السنوات الأولى:

- حماستهم التي على قدرها يكون شوقهم للعلم، وقدرتهم على تحصيله.
- قدرتهم على التركيز؛ لخلوِّ بالهم من تبعات الحياة، إلّا ما يكون ذا علاقة باهتماماتهم أو ممّا ترتبط به مصائرهم، وهو مناط وعيهم، وتكريس هممهم، وتوظيف طاقاتهم.
- دُرْبتهم على التحصيل؛ لاكتمال نضج مداركهم، واتِّساع آفاق رؤيتهم لأنفسهم وللعالَم المحيط بهم.
- تحلّيهم بروح المبادرة كلما أُفسِح المجال، وسمح لهم بممارسة حرياتهم التي كفلها الإسلام.
- تحمُّلهم لمشقة التعلُّم مهما تعقَّدت مسائله، وتفرَّعت ميادينه، واتَّسعت آفاقه، وبعُدت مقاصده، وهي صفة لا يفوز بها جيل من الشباب إلّا وتفوَّق."[٢]

---

(١) أوزي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٣) من هذا الكتاب.

(٢) مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٢٨.

إنَّ الانطلاق من هذه الخصائص، بوصفها أساساً نفسياً لمدخل الملَكات، يفرض الالتزام بجملة من المبادئ السيكولوجية، أهمها:

- **اختيار الطرائق التعليمية المناسبة لمستوى إدراك الطالب الجامعي:**

إنَّ النضج العقلي للطالب "يُؤهِّله للبحث عن المعلومات، وتركيبها، وتحليلها، ونقدها؛ ما يجعل الأستاذ في غنىً عن تلقينه المعلومات، بل يبذُلُ جهده في تحفيز الطالب على البحث عنها. إنَّ الجامعة عبارة عن صرح للبحث عن المعرفة وبناء العلوم، وليست مكاناً لتلقينها وحفظها."(١)

فقدرة الطالب على الفهم والتحليل والتجريد والتركيب تفرض اختيار الطرائق النشطة التي تعتمد على التعلُّم الذاتي المشفوع بتوجيه الأستاذ وإرشاده، وعدم الاعتماد على أسلوب التلقين؛ لأنَّه أسلوب لا يراعي الفروق الفردية بين الفئة المُستهدَفة، ويخلو من تجاوب الطلبة؛ لأنَّهم يتلقَّون فقط. والاعتماد على التلقين المُجرَّد بلا تأمُّل يُقْصي دور العقل في التحليل والنقد والنفوذ إلى أسرار العلوم والفنون.

إنَّ "الطريقة الناجحة هي التي تقوم على أساس معرفة طبيعة الطلاب، وتستند إلى حاجاتهم ودوافعهم، فيتمُّ إيقاظ الحاجة أو الدافع أولاً، وذلك بوضع الطلاب في موقف مُولِّد لهذه الحاجة أو الدافع، ثمَّ الاعتماد على النشاط الذاتي لكل طالب، فيُلاحِظ، ويبحث، ويربط الحقائق، ويُعبِّر عنها بنفسه."(٢)

وهو أمر يفرض تطوير طرائق التدريس بما يتناسب مع مستوى النضج العقلي والنفسي للطالب، بالوجه الذي يُمكِّنه من ممارسة التفكير السليم، والقدرة على مناقشة القضايا والتحاور فيها، والقيام بالبحث والاستقصاء، وذلك باستعمال طرائق تدريسية يؤدي فيها المُتعلِّم دوراً فاعلاً، من قبيل: التعليم التعاوني، وحلِّ المشكلات، والطريقة الاستقرائية، والاستنباطية، والحوارية.

---

(١) أوزي، **مقابلة علمية**، صفحة (٤٦٣) من هذا الكتاب.

(٢) طويلة، **التربية الإسلامية وفن التدريس**، مرجع سابق، ص٤٥.

- **مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة:**

تتفاوت العقول من حيث الاستعداد لتلقّي العلوم، واختلاف القدرات المعرفية والمنهجية للمُتعلِّمين يوجِب مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ فالطلبة ليسوا علىٰ وِزان واحد من حيث القدرات العقلية والنفسية؛ إذ فيهم الكيِّس اللبيب، والمتوسط الفهم، والضعيف. وكل طريقة أو أسلوب لا يراعي هذه الحقيقة فإنَّ مصيره الفشل.

والمنهج التربوي الإسلامي يراعي ما بين المُتعلِّمين من فروق، ويخاطب كلًّا منهم بحسب قدرته ومستواه. قال النووي (توفي: ٦٧٦هـ) مُوجِّهاً المُعلِّمَ: "ويُفهِم كل واحد بحسب فهمه وحفظه، فلا يعطيه ما لا يحتمله، ولا يُقصِّر به عمّا يحتمله بلا مشقة، ويخاطب كل واحد علىٰ قَدر درجته، وبحسب فهمه وهمَّته."(١)

وقال ابن جماعة (توفي: ٧٣٣هـ): "وأمّا المبتدئون والمنتهون، فيُطالَب كلٌّ منهم علىٰ ما يليق بحاله وذهنه."(٢) فلا مندوحة عن مراعاة هذا الضابط في تنمية الملَكات وتقويمها، ولا سيما أنَّ شخصية الطالب ليست ميراثاً تتوارثه الأجيال، وإنَّما تتكوَّن من مجموعة من الاستعدادات الفطرية والمُكتسَبة، وتتأثَّر بخصائص النموِّ والبيئة، وتختلف من شخص إلىٰ آخر.

- **تفريد التعليم:**

إذا تقرَّر مبدأ ضرورة مراعاة الفروق الفردية؛ لتفاوت العقول في الاستعداد لتلقّي العلوم، فإنَّ الإجراءات الفعلية لهذا الأصل التربوي في مسالك التعليم الشرعي الجامعي تستلزم اعتماد مبدأ تفريد التعلُّم.(٣) ويُؤكِّد محمد الدريج اتصال هذا المبدأ بنموذج التدريس بالملَكات، من حيث "النظر في إمكانية اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات مُتفاوِتة تُناسِب مستوىٰ المُتعلِّمين ووتيرة التعلُّم لديهم."(٤)

---

(١) النووي، **المجموع شرح المهذب**، مرجع سابق، ج١، ص٣١.

(٢) ابن جماعة، **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**، مرجع سابق، ص٢٠٥.

(٣) يُقصَد بتفريد التعلُّم "أنْ ينطلق التعليم من معرفة خصائص كل طالب، وحاجاته، وقدراته، ومستوىٰ مكتسباته المعرفية، بحيث يتمُّ تعليمه بحسب إيقاعه، وقدرته علىٰ العمل." انظر:

- أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص٩٦.

(٤) الدريج، "التدريس بالملَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم"، مرجع سابق، ص١٣.

والحقيقة أنَّه يصعب تطبيق هذا المبدأ في التعليم الجامعي؛ نظراً إلى التكاليف المادية المرتفعة جدّاً، والشروط التربوية التي يتطلَّبها؛ لأنَّ من مقتضياته تخصيص كل طالب بإيقاع تعليمي خاص، ما سيفضي إلى تعدُّد المناهج بحسب عدد الطلبة. وأمام هذه الصعوبة، يُمكِن تطبيق هذا المبدأ واقعياً، بأنْ تُقدَّم الأُسس المشتركة للمادة التعليمية بصورة جماعية؛ على أنْ يُتوسَّع في مضامينها، بتكوين مجموعات مُتجانِسة من حيث: المستوى، والقدرات العقلية.(1)

وقد عَدَّ ابن عاشور ضمور مبدأ تفريد التعلُّم من أسباب قصور التعليم في جامع الزيتونة، وتباين مخرجاته؛ إذ قال: "السبب الثامن: عدم تقارب التلامذة الوافدين إلى التعليم بجامع الزيتونة في الحالة التعليمية التي يفدون وهم عليها؛ لأنَّهم يردون من جهات شتّى مختلفة في حالة التعليم، فمنهم مَنْ يرد حافظ القرآن وبعض المتون، قادراً على القراءة والكتابة، عارفاً بالرسم، بسبب التدرُّب على الكتابة في مكاتب القرآن المتقنة، وقد قرأ مبادئ العربية قبل دخول الجامع، ومنهم مَنْ يفد على حالة دون ذلك، ودونها، ومنهم مَنْ لا يُحْسِن قراءة ولا كتابة، ولا يحفظ القرآن، ولذلك يكونون مُتفاوِتين تفاوتاً بيِّناً في الأهلية لتلقّي الدروس، وهذا من أسباب عدم ظهور نتائج مُتقارِبة في مُتخرِّجي الجامع."(2)

ومبدأ تفريد التعلُّم يجد مُسوِّغه في اختلاف الروافد التعليمية وتنوُّعها للتخصُّصات الشرعية. فكليات الشريعة، وشُعَب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب والعلوم الإنسانية، تُصنَّف ضمن ما يُعرَف بالجامعات ذات الاستقطاب المفتوح، وبحسب القوانين المُنظِّمة لولوجها؛ فهي متاحة لكل حاصل على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها، بصرف النظر عن تخصُّصه.

ويُمكِن تصنيف مدخلات المؤسسات الجامعية للتعليم الشرعي إلى نوعين:

الأول: يشمل الوافدين من خرّيجي مسالك التعليم العتيق، والتعليم الأصيل. ويمتاز هذا الصنف باطِّلاعٍ لا بأس به على مباحث علوم الشريعة، فضلاً عن حفظ القرآن والمتون، مع ضعْف في القدرات والمهارات المنهجية.

---

(1) المرجع السابق، ص9.

(2) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص118.

الثاني: يُمثِّله الوافدون من خرّيجي المسالك العلمية والأدبية بالمناهج الدراسية ما قبل الجامعية؛ وهم على قَدر لا بأس به من الاقتدار المنهجي ومهاراته، مع ضعْف ملحوظ في امتلاك أساسيات المعرفة الشرعية وضبط نصوصها.

وبناءً على هذا التمييز، يتعيَّن إعداد مسارات مُتعدِّدة في الجذع المشترك، تراعي طبيعة الموارد المعرفية والقدرات المنهجية التي تلقّاها كل طالب وافد وَفق تخصُّصه، بحيث يكون التركيز في مسار النوع الأول على تثبيت المُكتسَبات العلمية، وتخصيص الاهتمام بالمهارات المنهجية، مثل: الفهم، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج، والبحث؛ على أنْ تنصرف العناية في النوع الثاني إلى ضبط النصوص الشرعية؛ حفظاً وفهماً، دون إهمال تطبيق المُكتسَبات النظرية في حصص الدرس.

ث- الأساس الاجتماعي:

يقوم مدخل الملَكات على مبدأ وظيفية المعرفة؛ أيْ إنَّ المعرفة غير مقصودة لذاتها، وإنَّما هي باعتبار ما يترتَّب عليها من آثار نافعة للطالب في خاصة نفسه ومجتمعه. وهذه الوظيفية تُبرِز تميُّز النظرية التربوية الإسلامية عن طريق التأثيث لبناء مناهج تعليمية لا تحصر هدفها في تحقيق طموحات الفرد، بل تسعى -بالموازاة مع ذلك- إلى إعداده لخدمة أُمَّته ومجتمعه، وتنمية روح الولاء الجماعي في نفوس طلبة العلم.

قال ابن عاشور: "نبحث عن تعليم يفيد ترقية المدارك البشرية، وصقل الفطر الطيبة؛ لإضاءة الإنسانية، وإظهارها في أجمل مظاهرها، فيخرج صاحبها عن وصف الحيوانية البسيط، وهو الشعور بحاجة نفسه خاصة، إلى ما يُفكِّر في جلب مصلحته ومصلحة غيره."(١)

ولهذا، تقع على مناهج التعليم الشرعي الجامعي مسؤولية عظيمة في إعداد الباحثين ذوي الكفاءات الشرعية، الذين يُبلِّغون دين الله على بصيرة، وينظرون إلى الحياة نظرةً واقعيةً مُنفتِحةً، ويُسهِمون في تقديم الناس وتأطيرهم وتوجيههم وَفق نظرة مقاصدية مُستوعِبة مقتضياتِ الزمان والمكان.

---

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٩.

إنَّ جودة التعليم الجامعي هي في جودة مخرجاته، ويتمثَّل ذلك في "تهيئة وإعداد طائفة مُتفقِّهة تأخذ علىٰ عاتقها دراسة النوازل والمعضلات التي تعترض المتعاملين في الساحة الإسلامية خاصةً، وفي الساحة العالمية عامةً، والتي منها: إعداد مُتخصِّصين في هذا العلم من أجل إنتاج أبحاث علمية، تجيب عن أسئلة واقعية أو مُتوقَّعة؛ ومن أجل إعداد أجيال مُتفقِّهة تجيد التعامل مع الأصول والفروع."[(١)]

فبؤرة الأساس الاجتماعي تكمن في توجيه الاهتمام إلىٰ تكوين الكفاءات العلمية والشرعية التي تُمثِّل الحصن الحصين لعقيدة المجتمع، وهُويته، وأصوله التشريعية والتربوية. ومن مقتضيات ذلك تأهيل خرّيجي مناهج الدراسات الشرعية للاندماج في تدبير الوظائف العلمية والشرعية للمجتمع.

وأهم وظائف المؤسسات التعليمية والجامعية تتمثَّل في وظيفتين: وظيفة الإدماج، ووظيفة الإنتاج؛ فهي من جهة تدمج المُتعلِّمين الوافدين من المحيط، وتُنتِج الأطر والباحثين، وتُفرِّغهم في المحيط من جهة أُخرىٰ.[(٢)] ولا تُحقَّق هذه الوظائف إلّا بالتركيز علىٰ الملَكات والكفايات العملية والمهنية المستجيبة لحاجات المجتمع ومشكلاته؛ تسهيلاً لاندماج الطالب في الحياة، بأنْ يكون فاعلاً في المجتمع، وغيرَ مفعول به، ومُقبِلاً غير مُدْبِر.

وبهذا، فإنَّ مسالك التكوين الشرعي الجامعي ستُقصِّر في أداء مهمتها، إنْ لم تُركِّز علىٰ الملَكات المهنية التي تُؤهِّل الطالب لممارسة الوظائف الشرعية والاجتماعية. فمن أهم مُؤشِّرات قياس كفاءة مدخل الملَكات قدرةُ الطالب علىٰ الربط بين ما يتلقّاه في مسالك التكوين الجامعي وانتظارات المجتمع وآماله من طلبة العلم الشرعي، وقدرته علىٰ "الوفاء بمتطلَّبات الخطط الشرعية، لتصطبغ الحياة العامة بصبغة الشريعة، وتنضبط لأحكامها؛ كالفتيا، والقضاء، والشورىٰ، والتوثيق، والحسبة."[(٣)]

---

(١) جميل، "مظاهر الخلل في منهج تدريس الفقه"، مرجع سابق، ص٢٣٣.

(٢) السليماني، **المعين في التربية**، مرجع سابق، ص٣٥١.

(٣) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٧٢.

فالثابت أنَّه "في عالم التكوين الجامعي تُطرَح دائماً مسألة العلاقة بين ما نتعلَّمه ومجال ممارسته، وهذا يرجع إلىٰ مشكلة تحويل المُكتسَبات والمُحصِّلات المعرفية إلىٰ ميدان الشغل الاجتماعي. وكان من المفروض أنْ يسمح لنا التكوين بإعادة استثمار هذه المُكتسَبات والمُحصِّلات المعرفية في مجال العمل بطريقة سريعة وناجعة."(١)

والناظر في حال مخرجات التعليم الشرعي في الجامعة يَلحظ قلَّة فرص الشغل المتاحة لهم، إلّا ما استُثنِي من ولوج مراكز التربية والتكوين(٢) أو بعض الوظائف الدينية، مثل الإرشاد الديني. وتعليقاً علىٰ ذلك، رأىٰ جابر العلواني أنَّ حرمان خرّيجي العلوم النقلية من المزايا في المجتمع (...)، إنَّما هو ثمرة لعجز معظمهم، وعدم ملاءمة دراساتهم لوظائف المجتمع الجديد (...). وبما أنَّ الخيار الدراسي أصبح محكوماً بمقدار العائد المادي، فقد انصرف كثير من الطلبة والدارسين من النابهين والأذكياء إلىٰ غير المؤسسات التعليمية الشرعية."(٣)

إنَّ عدم الاهتمام بطبيعة الوظائف الاجتماعية في إعداد الطلبة رسَّخ لدىٰ المجتمع تَمثُّلاً سلبياً عن وظيفة مسالك التكوين الشرعي، يحكم بعجز مخرجاتها عن الإسهام في تقدُّم الأُمم والمجتمعات، فنجم عن ذلك جنوح المُتفوِّقين من خرّيجي المناهج الدراسية إلىٰ تخصُّصات أُخرىٰ؛ أملاً في الاندماج والفاعلية في مجتمعهم.

وهو تمثُّل خطأ يجهل أو يتجاهل الدور الريادي المُفترَض للتخصُّصات الشرعية، من حيث إنَّها المُختبَر التربوي والعلمي الذي تُصنَع فيه العقول والأفكار، والقاطرة التي تقود التغيير في ميادين شتّىٰ، مثل: القضاء، والتعليم، والخطابة، والوعظ، والإرشاد، والتوثيق، والمصارف المالية الإسلامية، والحسبة، والعمل الاجتماعي.

---

(١) العمري، حربوش. "التعليم الجامعي بين مقتضيات التكوين والضابط الديني: العلوم البيولوجية والطبية أنموذجاً"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٦٠٣.

(٢) هي مراكز تابعة لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي في المغرب، ومنوط بها تكوين أساتذة التعليم المدرسي علىٰ اختلاف مستوياته وأسلاكه.

(٣) العلواني، طه. **إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات**، بيروت: دار الهادي، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م)، ص٨٢.

ومقتضى التجديد يكمن في إحياء هذه المجالات، وإعداد الكوادر العلمية الكفيلة بتفعيلها في واقع الحياة، وتأهيل الطلبة بالعُدَّة العلمية والمنهجية والعملية؛ ما ييسِّر اندماجهم في المجتمع. وليست هذه مهمة الجامعة وحدها؛ إذ يتطلَّب ذلك إسهام عددٍ من المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية.

أكَّدت الدراسة الميدانية أنَّ ربط خرّيجي المنهج بالوظائف الشرعية للمجتمع من أهم دعامات تجديد المنهج.(1) وهو مُؤشِّر يُمْلي ضرورة استحضار دعامات الأساس الاجتماعي في اختيار المداخل التربوية، واختيار المضامين المعرفية، والطرائق والأساليب التعليمية في محافل التدريس الشرعي الجامعي.

فالحاجة ماسَّة إلى إحكام "التناسق والترابط بين عناصر المنهج، بما تُقدِّمه من محاور معرفية، وأنشطة تعليمية، وأساليب مُنظَّمة ومُخطَّطة، تسعى إلى تنمية شخصية الفرد المُتعلِّم على نحوٍ يُمكِّنه من الاضطلاع بأدواره المُتعدِّدة بالمجتمع مستقبلاً."(2)

إنَّ تدقيق مخرجات المنهاج (مواصفات المُتخرِّج) مفتاح لإضفاء البُعْد الاجتماعي على المنهج الجامعي، وذلك بالإجابة عن السؤال المحوري: "هل الطالب في الدراسات الشرعية يُعَدُّ ليكون إماماً وخطيباً أم أستاذاً ومُعلِّماً أم عالِماً وداعيةً أم صحفياً وكاتباً أم ليكون كل هؤلاء أو لا واحداً من هؤلاء؟"(3) فالتحديد الدقيق لملمح التخرُّج يُسهِم بفاعلية في تحديد الأهداف، وتجديد مسارات التخصُّص.

إنَّ "بناء أيّ منهاج تعليمي يحتاج بدءاً إلى تحديد مخرجات التكوين بشكل دقيق. والواقع أنَّنا في شُعَب الدراسات الإسلامية نملك تصوُّرات عامة لمواصفات المُتخرِّج، غير أنَّها مُتفاوِتة، وأحياناً مُتباعِدة."(4) وأهم مستلزمات تدقيق ملمح التخرُّج اختيار

---

(1) محسين، **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية**، مرجع سابق، ص ١٣٤.

(2) دويغري، "التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق"، مرجع سابق، ص٦٧.

(3) عقيلة، حسين. "ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري: مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص٢٥٥.

(4) الصمدي، **البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط**، مرجع سابق، ص٣٣.

مضامين لمسالك تخصُّصية تكون دعامة ومُعزِّزة للصفة الاجتماعية للمنهج الجامعي.

وتساوقاً مع ذلك، اقترح خالد الصمدي اعتماد بعض المسالك التخصُّصية ذات البُعْد الاجتماعي والوظيفي، مثل:(١)

مسلك مناهج التربية الإسلامية.

مسلك الدعوة والتواصل والإعلام.

مسلك الإرشاد النفسي، والاجتماعي.

مسلك فقه الاقتصاد، والاستشارة الشرعية في الاستثمار.

مسلك فقه القضاء الشرعي، ورعاية الحقوق.

مسلك التحقيق والفهرسة والتوثيق لعلوم المكتبة.

مسلك التوثيق الشرعي والعدلي.

مسلك فقه الزكاة (المؤسسات، والممارسات).

مسلك الفن الإسلامي ودراسة الآثار والتراث.

مسلك فقه الأقليات والجالية الإسلامية.

وهذه المسالك المقترحة ليست على سبيل الحصر؛ لأنَّ حاجات المجتمع وقضاياه ومجالاته تتجدَّد بتجدُّد فكر الإنسان ومقتضيات الزمان والمكان. وقيمة المناهج تتمثَّل في منح معارفَ، والتدرُّب على مهارات لها أهمية في واقع مُتجدِّد، يتطلَّب في كل مرحلة تخصُّصاتٍ حديثةً، وفروعاً علميةً جديدةً.

ج- الأساس القيمي:

يقوم مدخل المَلَكات على منظومة قيم مُوجَّهة إلى اكتساب العلم، وإعمال مقتضياته في واقع الاستخلاف؛ تجسيداً للرؤية الشاملة التي تتغيّا بناء منهج تتكامل فيه شخصية الدارسين، بحيث يجتمع فيهم العلم النافع مع الخلق الحَسَن؛ ما يجعلهم أهلاً للإسهام في

(١) المرجع السابق، ص٣٢-٣٣.

بناء المجتمع، بوصفهم باحثين أو مُتخصِّصين أو فاعلين في مجالات الوظائف الاجتماعية، مثل: القضاء، والتعليم.

"ليس أصدق من حاجة الأُمَّة إلى بناء مناهج التعليم في إطار التربية الإسلامية؛ وذلك أنَّ التعليم هو تزويد الفرد بمجموعة من المعارف والخبرات والمهارات. وما لم تكن هذه العلوم حيَّة ومُتحرِّكة في إطار تربوي أخلاقي ديني عقلي سليم، فإنَّها تفقد وجهتها، ولا تكون عاملاً من عوامل البناء والتقدُّم في الطريق الصحيح."[1]

فالقيم التربوية والأخلاق ليست بمعزل عن منهج التعلُّم والتعليم، بل هي أساس التحصيل وثمرته. ولنا في تاريخنا عِبرة؛ فعندما اجتمع العلم بالأخلاق في سيرة أسلافنا أكرمهم الله بإصلاح علومهم وسداد مناهجهم؛ إذ "اهتموا بتزويد المُتعلِّمين بمنظومة قيمية مُتميِّزة، تُشكِّل شخصيتهم الأخلاقية والسلوكية، المُرتبِطة بالقيم الإسلامية النابعة من العقيدة الإسلامية بشكل رئيس."[2] فكان المُتعلِّم يطلب العلم، فلا يلبث أنْ يرى ذلك في هديه، وسلوكه، وفكره، ومنهجه.

وعندما غابت الأخلاق في تعلُّم العلوم وتعليمها دثر العلم، ودثرت معه الملَكة، وضعُف النظر في العلم المُثمِر للفهم السليم والنهج القويم. فقد عَدَّ ابن عاشور انفصام العلم عن التربية الإيمانية والأخلاق الحميدة من أسباب تأخُّر العلوم ومناهج تعليمها؛ إذ قال: "السبب الثالث: عرو التعليم عن مادة الآداب، وتهذيب الأخلاق، وشرح العوائد النافعة وغيرها، وهو السبب الذي قضى على المسلمين بالانحطاط في الأخلاق والعوائد. وقد اعتنى المسلمون في صدر الإسلام بذلك، فتلقَّوا آداب القرآن، وهدي الرسول، ثمَّ عزَّزوه في عصور نهضتهم بعلوم آداب الشريعة والمواعظ. أمّا إهماله بعد ذلك فسببه تأخُّر المسلمين، وقصور أنظارهم، واعتقادهم أنَّ العلم منحصر فيما تتضمَّنه القواعد العلمية؛ كالنحو، والفقه... ."[3]

---

(١) الجندي، أنور. **العودة إلى الهوية الإسلامية**، بيروت: دار الهداية، ط١، (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م)، ص٨٩.

(٢) الزيدي، أحمد طه. **تدريس الحديث النبوي وعلومه: الأصالة والمعاصرة**، بغداد: دار الفجر، ط١، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م)، ص١٣٠.

(٣) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١١٢.

إنَّ التجديد التربوي لمناهج التدريس الشرعي رهْنٌ بتحصين مسالك التلقّي في منظومة القيم الإسلامية، بجعلها ذروة الأهداف، ومقصد دراسة المضامين المعرفية ومُدارَستها، وبؤرة اهتمام الأنشطة التربوية والتعليمية؛ ما يؤدي إلى تخريج كفاءات علمية، يجتمع فيها العلم الصالح مع العمل الصالح، وتتَّسم بالاعتدال والأخلاق الحميدة المُتمثِّلة في استقامتها؛ تربيةً، وسلوكاً، ومنهجاً، وزحفاً نحو المعالي في رَكْب الحضارة بين الأُمم.

إنَّ التجافي بين العلم والأخلاق في مناهج التدريس يُحوِّل التحصيل إلى اكتساب جافٍّ لا يُغيِّر خُلُقاً، ولا يُصحِّح سلوكاً، فيصبح المنهج عاجزاً عن نقل طلبة العلم من الغفلة إلى اليقظة، ومن التيه والاضطراب إلى الاستقرار والاطمئنان.

واحترازاً من ذلك، قرن الله التعلُّم بالتقوى والاستقامة، وهي رأس القيم، في قوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٌ ۝٢٨٢﴾ [البقرة :٢٨٢]. قال ابن كثير: "قوله: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ﴾؛ أيْ خافوه، وراقبوه، واتبعوا أمره، واتركوا زجره ﴿وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ﴾."(١)

إنَّ ما يُعزِّز ضرورة اقتران القيم بالتعلُّم أنَّ علوم الشريعة (موضوع التعليم والتعلُّم) مُرتبِطة بمنظومة من القيم التربوية، أصلها الأصيل قيمة العبودية لله تعالى؛ فـ"المقصد من وضع الشريعة إخراج المُكلَّف عن داعية هواه، حتى يكون عبداً لله اختياراً، كما هو عبد لله اضطراراً."(٢)

وإذا كان مطمح هذه المناهج تخريج الكفاءات العلمية المُؤهَّلة بملَكة استنباط الأحكام الشرعية، فإنَّ هذه الأحكام ترتبط أشدَّ الارتباط بالقيم التربوية الإسلامية؛ "فكل حكم شرعي يتضمَّن قيمةً معينةً إيجابيةً مأموراً بها أو سلبيةً منهياً عنها. وتتطلَّب المعرفة الحقيقية بالحكم الشرعي تمثُّل ما جاء به، والتزام ما أمر الله فيه."(٣)

فالأحكام الشرعية مُؤسَّسة لمنظومة القيم، ومنها نستنبط معايير الحكم على السلوك الإنساني بالتحسين والتقبيح؛ فكل حكم شرعي هو في حقيقته معيار للحكم على السلوك؛ إذ ما حسَّنه الشرع فهو حسن، وما قبَّحه الشرع فهو قبيح.

---

(١) ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، مرجع سابق، ج١، ص٤٤٦.

(٢) الشاطبي، **الموافقات**، مرجع سابق، ج٢، ص١٦٨.

(٣) الجلاد، **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية**، مرجع سابق، ص٣٦٩.

ويرىٰ العلواني أنَّ ربط العلوم ومناهج تعليمها بمنظومة القيم القرآنية[1] من أهم مقتضيات تجديد مناهج التعليم الديني، "بحيث تتحوَّل القيم الحاكمة إلىٰ ضوابط ومعايير تُحدِّد وجهة العلم وغايته، وتحكم سلوك العاملين في حقوله المختلفة."[2]

إنَّ رسالة الجامعة -في ظلِّ الانفجار المعرفي، وانتشار الوسائل الحديثة- لا تنحصر فقط في تثقيف العقول وتزويد الطلبة بالمعارف، وإنَّما تمتدُّ لتشمل الاهتمام بالتربية الإيمانية التي تصون العلم في الأُمَّة، وتحفظ روح التفقُّه في الدين، عن طريق استهداف منظومة قيم مُتَّصِلة بالعلم والتعلُّم، أهمها:

- قيم أخلاقية سلوكية، مثل: المحبة، والإخلاص، والحياء، والاحترام، والحوار، والعفة، والرحمة، والتآزر، والتضامن، والتعاون.
- قيم مُرتبِطة بمنهج التعلُّم، مثل: الاجتهاد، والصبر، والحرص علىٰ طلب العلم، واحترام العلماء، والأمانة العلمية.
- قيم مُرتبِطة بفعل التعلُّم، وهي تتمركز في قيمة محورية؛ قيمة الإتقان والإحسان. فقد "تعدَّدت الشواهد علىٰ إضفاء الرقابة الذاتية في تحقيق أحسن الأعمال، وأدق الصناعات، وأكمل الأشياء، في ما يُعرَف بفن الأعمال، فيخرج بذلك الغش، والخداع، والتدليس، والتزوير."[3]
- القيم العلمية التي أُسُّها وأساسها قيمة الأمانة؛ فهي القيمة العلمية "التي تحكم سير العلم في الحضارة العربية الإسلامية، وهي علىٰ شكل رقابة تحمي المجتمع والفرد من

---

(١) عبَّر عنها العلواني بالقيم القرآنية الحاكمة، وهي: التوحيد، والتزكية، والعمران. انظر:

- العلواني، **التعليم الديني بين التجديد والتجميد**، مرجع سابق، ص٦٤.

(٢) المرجع السابق، ص٨٣.

(٣) الهند، مولاي المصطفىٰ. "منهج الاستمداد من الوحي لتحقيق الشهود الحضاري للأمة الإسلامية في الفكر الإسلامي المعاصر"، ورقة علمية قُدِّمت في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م، ص٥٩٧.

تسلُّط العلم عليهما، وتُوجِّهه الوجهة الصحيحة التي تجلب المصلحة وتدفع المفسدة، وتُسخِّر نتائج العلم لكل ما يعود بالنفع والخير العميم على الإنسان."[1]

فالأمانة سرُّ استخلاف الإنسان. قال الله تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾[الأحزاب: ٧٢].

٢- مدخل المَلَكات ومقتضيات التدبير الديداكتيكي للتعلُّمات:

يتجلّى الأثر الأهم لمدخل المَلَكات في استصحاب مقتضياته في بناء التعلُّمات؛ أهدافاً، ومحتوًى، وطرائقَ للتدريس والتقويم.

أ- في تحديد المَلَكات المُستهدَفة:

يُعَدُّ تحديد المَلَكات المُستهدَفة في مسالك التعليم الشرعي الجامعي من أهم أُسس الإعمال التربوي لمدخل المَلَكات؛ فتحديد المقاصد التربوية خطوة حاسمة لاختيار المضامين المعرفية، وانتقاء أساليب التقويم المساعدة على تحقيق أهداف المنهاج، وتدبير التعلُّمات بما يخدم مقاصد التعلُّم.

ويرى محمد الدريج أنَّ تسليط الضوء على نموذج التدريس بالمَلَكات يتطلَّب تحديد الأولويات والاختيارات الملائمة برؤية استباقية واعية، وذلك بتحديد الأهداف والمَلَكات المُستهدَفة؛ قصد مساعدة صانعي القرارات التربوية وواضعي تشريعات تطبيقها وأساليب تنـزيلها.[2] ولأنَّ تحديد لائحة المَلَكات المُستهدَفة يُعَدُّ عملاً إجرائياً يوكَل إلى الجهة المُخوَّلة ببناء المناهج وتجديدها؛ فإنَّ مهمة البحث العلمي والتربوي هي تقديم الرؤى والتوجُّهات العامة المساعدة على التنـزيل البيداغوجي للنظرية التربوية، ومن أهمها في هذا السياق:

- بيان مراقي حصول المَلَكة ومستوياتها.
- اقتراح معالم صنافة للمَلَكات المقصودة.

---

(١) المرجع السابق، ص٥٩٧.

(٢) الدريج، "التدريس بالمَلَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم"، مرجع سابق، ص١١.

- **مراقي الملَكات:**

من المبادئ التربوية المُسلَّم بها في الفكر التربوي قديماً، وحديثاً أنَّ التعلُّم[1] لا يحصل دفعة واحدة، وإنَّما يخضع لمبدأ التدرُّج القائم على الترقّي في سُلَّم المستويات المعرفية، وأنَّ الارتقاء من مستوى إلى آخر يخضع لعوامل تتداخل فيها الجوانب العلمية والتربوية والنفسية.

فالملَكة مجموعة من القدرات التي تتراكم بالترقّي في منازل العلم ومستوياته.[2] وقد أكَّد ابن عاشور أنَّ من أهم عوائق التحصيل: "الغفلة عن إعطاء كل مرتبة من مراتب التعليم ما تحتاجه من الأسلوب اللائق بها، والنافع فيها، ممّا له أثر في تقويم الفكر."[3]

وألمع -في السياق نفسه- إلى مراقي حصول الملَكة، وما يتعيَّن مراعاته في كل مرحلة من مراحل الطلب، مُشدِّداً على أنَّ المُتعلِّم مُطالَب في بداية الطلب "باستحضار المهم، وأنْ يُلقى عليه ما له أثر عملي، وأنْ يُكرَّر سؤاله فيه، وأنْ يُكلَّف بتحريرات يظهر فيها أثر معرفته. وفي المرتبة المتوسطة يصير التعليم رامياً إلى تقوية التفكير والجمع والتحليل، وفي المرتبة العالية يصير التعليم يرمي إلى الاستنتاج والنقد، وفي كل تلك المراتب لا تكون العناية إلّا باللبِّ من العلم، لا بالألفاظ والقشور."[4]

وقد أشارت أبحاث بلوم[5] وفريقه إلى المستويات المعرفية للأهداف، وهي: التذكُّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.[6]

---

(١) نقصد به حصول الملَكة.

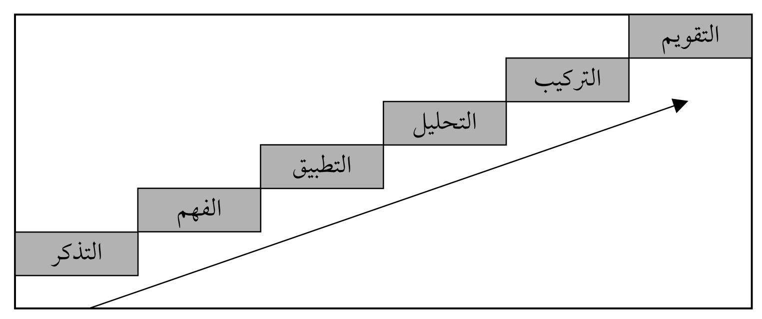
(٢) أفرد ابن عبد البر باباً في "جامع بيان العلم وفضله"، سمّاه "منازل العلم"، وأخرج فيه بسنده إلى الفضيل بن عياض قوله: "أول العلم الإنصات، ثم الاستماع، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر." وأخرج لعبد الله بن المبارك قوله: "أول العلم النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر." انظر:
- ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج١، ص١٤٣.

(٣) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١.

(٤) المرجع السابق، ص١١٥.

(٥) سبق التعريف به.

(٦) غريب، **المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**، مرجع سابق، ص٢٢٥-٢٢٦.



خطاطة توضيحية لمستويات الأهداف في المجال المعرفي وَفق صنافة بلوم.

وتأسيساً على ذلك، يُمكِن تحديد أهم مراقي حصول الملَكة في ما يأتي:

- الحفظ والفهم.
- التطبيـق.
- التحليل والتركيب.
- النقد والتقويم.(1)

- الحفظ والفهم:

يُعبِّر الفكر التربوي الحديث عن هذا المرقى بالمعرفة أو التذكُّر، وهو مُتَّصِل بالحفظ والاستظهار. ومطمح هذا المستوى، في النظر التربوي الحديث، تنميةُ قدرة الطالب على تذكُّر المعلومات المُكتسَبة واسترجاعها.(2) وقد اخترنا وسْم هذا المرقى بالحفظ والفهم(3) لاعتبارين اثنين:

---

(1) تعكس هذه المراقي مستويات الترقّي في حصول الصناعة في العلم، والتدرُّج وَفق هذه المراتب العقلية مُدرَك شرطي لتمام الملَكة؛ فلا تحصل المهارة في الفنون بمُجرَّد الحفظ دون فهم أو العناية بها وإغفال التطبيق، والتحليل، والتركيب، والنقد.

(2) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٤٢.

ويُؤكِّد الدريج أنَّ المقصود من مستوى المعرفة هو التعلُّم والاكتساب الذي يؤدي إلى الحفظ؛ فالسلوك المُرتقَب بفضل اكتساب المعرفة هو أنْ يقوم الفرد بحفظ المعطيات. أمّا السلوك المُرتقَب لاسترجاع المعرفة فيكمن في قدرته على العثور عليها في ذاكرته واستظهارها. انظر:

- الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، مرجع سابق، ص٩٢.

(3) حدَّد صادقي المنازل العقلية (في ارتباطها بالملَكة الفقهية) تحديداً نسبياً وَفقاً للآتي:

منزلة الفهم، منزلة الحفظ، منزلة التركيب، منزلة التطبيق، منزلة الاستنباط، منزلة التقويم. وقد قدَّم الفهم على الحفظ في ترتيب هذه المنازل، وعند انتقاله لتقويم مدى إسهام مناهج تدريس الفقه في تكوين الملَكة، جمع بينهما في مرتبة واحدة، سمّاها الفهم والحفظ. انظر:

- صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢١٣-٢١٧.

أولهما: مراعاة الخصائص العقلية والنفسية للطالب الجامعي. فإذا كان النهج القائم على تقديم الحفظ على الفهم مناسباً لتعلُّم الطفل؛ لاقتداره على حفظ النصوص والمتون مع تعذُّر الفهم لخلوِّ الذهن من الشواغل، فإنَّ الجمع بين الحفظ والفهم في منزلة واحدة -في هذا السياق- تمليه مراعاة خصائص الفئة المُستهدَفة (طلبة الجامعة)؛ إذ يَعسُر عليهم الحفظ دون فهم.

ثانيهما: التلازم بين الحفظ والفهم في التحصيل والتقويم؛ فالحفظ المُجرَّد من الفهم مذموم عند علمائنا. قال الماوردي (توفي: ٤٥٠هـ): "الحفظ من غير فهم خطأ من المُتعلِّم، ورُبَّما اعتنى المُتعلِّم بالحفظ من غير تصوُّر ولا فهم، فهو كالكتاب الذي لا يدفع شبهة، ولا يُؤيِّد حُجَّة."[١]

وما تقدَّم لا يُنقِص من قيمة الحفظ والاستذكار في تحصيل الملَكة؛ "فلا ننسى بأنَّ ملَكة الحفظ ضرورية لبناء معارفنا، وقد ركَّزت ثقافتنا القديمة على هذه الملَكة الأولية والأساسية، حتى أصبحنا أمام علماء موسوعيين جهابذة وفطاحلة في ميادين شتّى (...). فالحفظ مرحلة ضرورية لاستكشاف الملَكات الأُخرى لدى المُتعلِّم."[٢]

وإذا كان الحفظ أساس التعلُّم والاكتساب، فإنَّ الفهم يُوسِّع دائرة الاكتساب والإدراك؛ لأنَّه دالٌّ على "جودة الذهن، من جهة تهيئته لاقتناص كل ما يرد عليه من المطالب."[٣] وهو مُدرَك رئيس في تحصيل الملَكة؛ فمن شرائط حصولها: "استكداد الفهم، والاقتراح على القريحة، واستثمار العقل بتحديق بصيرته إلى صواب الغوامض، بطول التأمُّل وطول النظر."[٤] فالفهم قائم على إعمال النظر والفكر، والتدبُّر في غوامض الأشياء لاقتناص الفوائد واستكناه الأسرار، وبفضله تُدرَك المعاني لا بمُجرَّد الحفظ.

---

(١) الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص٦٤.

(٢) حمداوي، "جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملَكات"، مرجع سابق، ص٢٧.

(٣) الآمدي، **الإحكام في أصول الأحكام**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢.

(٤) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص٦٦.

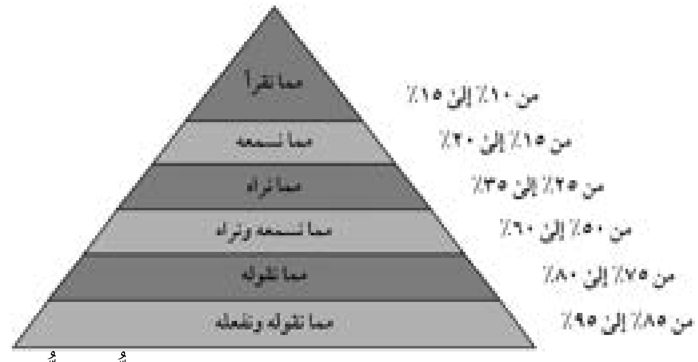
وقال ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ): "أقل موجود في الناس الفهم والغوص على دقائق المعاني." انظر:

- ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، مرجع سابق، ص٤٧٦.

- **التطبيق:**

يقصد به قدرة الطالب على استخدام ما تعلَّمه في مواقف جديدة،[١] وتوظيف المُكتسَبات المعرفية والمنهجية في وضعيات تعليمية تطبيقية. والتطبيق مسلك قوي في فَتْق المَلَكة وترسيخها؛ "فالأصل في الصناعات العلمية أنْ يرتاض طالبها بمدارك أهلها، ويتمرَّس بمسالكهم في صناعة المعرفة عندهم، حتى يعتاد الذهن الجريان في تلك الطرائق."[٢]

وقد أكَّدت الدراسات العلمية أنَّ للارتياض والتطبيق أثراً فاعلاً في قَدر الاكتساب وجودته؛ إذ تتراوح نسبة الاكتساب المشفوع بالتطبيق بين ٨٥٪ و٩٥٪، وهي نسبة عالية مقارنةً ببقية روافد الاكتساب الأُخرى، كما في الشكل الآتي.[٣]



خطاطة توضيحية لروافد الاكتساب، ونسبة كل رافد في تحقُّق التعلُّم.

- **التحليل والتركيب:**

وهو مرقى يُركَّز فيه على تفكيك المادة إلى جزئيات أو عناصر وإعادة تركيبها،[٤] فيترسَّخ بذلك الفهم، وتقوى ملَكة التصرُّف في العلوم. وقد جمع ابن عاشور بين التحليل

---

(١) نجيب، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٤٤.

(٢) الأزهري، **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، مرجع سابق، ص٧٠.

(٣) هاروشي، **بيداغوجيا الكفايات: دليل المدرسين والمكونين**، مرجع سابق، ص١٦٧-١٦٨.

(٤) يُقصَد بالتركيب "العملية العقلية التي نضمُّ بفضلها العناصر والأجزاء؛ قصد تشكيل وحدة أو بِنية لم تكن مُتحقِّقةً، ولا واضحة من قبلُ. وهذه العملية هي التي تُمكِّن الطالب من أكبر قدْر من السلوك الإبداعي." انظر:
- الدريج، **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، مرجع سابق، ص١٠١.

والتركيب في مرتبة واحدة من مراتب التحصيل، فقال: "وفي المرتبة المتوسطة يصير التعليم رامياً إلى تقوية التفكير والجمع والتحليل."[1] فظهر بذلك التلازم والارتباط الوظيفي بينهما في تقويم الفكر وفَتْق الملَكة.

ففي عملية التحليل، يكون التركيز على تفكيك الوحدة الكلية إلى أجزاء، فيحصل فهمها عن طريق تبسيطها، والنظر في أجزائها؛ فـ"الكل يتألَّف من أجزاء، فإذا أرجعنا الكل إلى ما يتكوَّن منه، زال عنه اللبس الذي نذهب فيه من الأشياء المُعقَّدة إلى طباعها البسيطة، فيسهل علينا فهمها."[2]

أمّا وظيفة التركيب فتتمثَّل في تأهيل الطالب؛ ليتمكَّن من الاقتدار المنهجي على الربط وتنظيم الأجزاء والعناصر المعرفية؛ بُغْيَةَ تكوين كل جديد، له معنًى، ودلالة نسقية،[3] فيكون القصد التعليمي من التركيب هو تدريب الطالب على جمع شتات ما فُكِّك في مرحلة التحليل؛ ليتحقَّق الفهم الكلي للظاهرة أو الموضوع المدروس.

- النقد والتقويم:

يتصل هذا المستوى بالقدرة على "تكوين مجموعة من الأحكام بصدد تقييم بعض الأفكار والأعمال والمناهج... ويتضمَّن التقويم استخدام بعض المعايير؛ أي المقاييس المرجعية لفحص إلى أيِّ حدٍّ تكون بعض المعطيات صحيحةً وفعّالةً."[4]

والتقويم بهذا الاعتبار مُتضمِّنٌ معنى النقد. وقد أشار ابن عاشور إلى هذا المعنى في سياق بيانه أطوارَ العلوم؛ إذ خصَّ الطور الثالث بالبحث في عللها وأسرارها وغاياتها، في حين خصَّ الطور الرابع "للحكم عليها باعتبار تلك العلل بالتصحيح والنقد، وهذا طور التضلُّع والتحرير."[5]

---

(١) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١١٥.

(٢) اكنينح، **الكفايات والقيم**، مرجع سابق، ص١٤١.

(٣) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٤٤.

(٤) الدريج، **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، مرجع سابق، ص١٠٥.

(٥) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١١٥.

وتتمثَّل أهمية النقد في مناهج التدريس الشرعي في أنَّ "تربية الملَكة النقدية هي الشرط الأول للإبداع، وهي الأساس في الإنتاج المعرفي الفاعل؛ لأنَّ النقد يعني أنَّ البحث سيضيف أمراً ما أو يعدل فكرة ما، وإلغاء النقد وتهميشه يجعل الذهن يعتاد التكرار والانصياع والتلقّي المُجرَّد."[1]

فظهر بذلك أنَّ مستوى النقد أرقى مستويات الملَكة؛ لأنَّه يستجمع المستويات السابقة كلها؛ إذ يعتمد على توظيف المراقي العقلية المختلفة المذكورة آنفاً، فلا يُمكِن الحكم على نصٍّ ما أو نقد فكرة معينة دون فهمها، وإدراك عناصرها، وتعرُّف العلاقة الموجودة بينها.

والمقصود من هذا المستوى هو إيصال العقول إلى درجة الابتكار، ولا يحصل ذلك إلّا بفسح المجال أمام العقل لتقليب النظر، وإعمال النقد البنّاء في درس العلوم ومُدارَستها. فالمنهج الأمثل هو الذي يهتم بمختلف مستويات المجال المعرفي، ويُركِّز على المستويات العليا للمعرفة، ومهارات التفكير العلمي الناقد الذي ينقل المُتعلِّم من الاهتمام بواقع المعرفة وبِنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث فيها.

- في بناء صنافة للملَكات:

الصنافة هي ترتيب مُنظَّم ومُتسلسِل، يهتم بوضع تصنيف للأهداف التربوية التي يروم العمل التربوي تحقيقها لدى المُتعلِّم.[2] فهي نظام لتصنيف الأهداف البيداغوجية وتنظيمها في مجالات مُحدَّدة بالاحتكام إلى معايير منهجية.

تعدَّدت الصنافات في الحقل التربوي بتعدُّد مجالات الفعل التعليم: العقلية، والحس حركية، والوجدانية. غير أنَّ الذي يهمُّنا -في هذا السياق- هو المجال العقلي (المعرفي)؛ لأنَّه الأوثق صلة بمراقي حصول الملَكة. ونموذج التدريس ينبني أساساً على "وضع صنافة للملَكات العقلية والوجدانية والحركية، ليستفيد منها المُدرِّسون في وضع جذاذاتهم؛ تخطيطاً، وتدبيراً، وتقويماً."[3] ففي ضوئها، تُحدَّد الملَكات المُستهدَفة في مختلف مستويات

(١) الأنصاري، **تكوين الذهنية العلمية**، مرجع سابق، ص٢٩٩.

(٢) أوزي، **المعجم الموسوعي**، مرجع سابق، ص١٧٤.

(٣) حمداوي، "جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملَكات"، مرجع سابق، ص٢٧.

الاكتساب، ويُمكِن الإفادة من النظريات الحديثة في تسطير الملَكات التي قد تعني -من جهة أُخرىٰ- مجموعة من القدرات الكفائية،[1] سواء كانت علميةً أو منهجيةً.

الملَكات العلمية:

هي الملَكات الأساسية المقصودة من فروع المعرفة الشرعية؛ لأنَّ تدريس كل فرع من فروعها يرمي أصالةً إلىٰ تحقيق الملَكة المقصودة منه. وبها يقتدر الطالب علىٰ النظر في ذلك العلم، وإعمال قواعده، والرجوع إلىٰ مظانِّه عند الحاجة. "فما القصد من كل علم إلّا إيجاد الملَكة التي استُخدِم لإصلاحها."[2]

وبذلك تتعدَّد الملَكات العلمية بتعدُّد العلوم، وتتمايز بتمايزها، ولا يعني ذلك انفصامها وعدم ارتباطها؛ إذ لا تحصل الملَكة في علم من العلوم إلّا بتحصيل الملَكات الأُخرىٰ، بناءً علىٰ الارتباط الوظيفي بين العلوم. فالأصل وحدة العلوم، وأنَّها لم تُجزَّأ إلّا لأغراض علمية تعليمية. والقصد من هذا التفصيل هو تقديم تصنيف منهجي للملَكات العلمية المُستهدَفة من تدريس علوم الشريعة، تأسيساً علىٰ اتصال كل علم بملَكة بعينها:[3]

- الملَكة الأصولية: قدرة الطالب علىٰ ضبط الأدلة، ومسالك دلالة الألفاظ، وتمرُّسه بمنهج الأصوليين في استنباط الأحكام الشرعية.[4]
- الملَكة المقاصدية: القدرة علىٰ ربط الأحكام بمقاصدها تأصيلاً، وبمصالحها تنزيلاً.
- الملَكة التفسيرية: التأهُّل العلمي والذهني لإدراك الفهم الصحيح للآيات، احتكاماً إلىٰ أصول التفسير.[5]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١٥٧.

(٣) سنقتصر في هذا المقام علىٰ ذكر الملَكات العلمية الأساسية.

(٤) تعريف الملَكة الأصولية علىٰ هذا النحو منسجم مع تعريف علم الأصول من حيث قيامه علىٰ "معرفة دلائل الفقه إجمالاً، وكيفية الاستفادة منها، وحال المستفيد." انظر:

- البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر (توفي ٦٨٥هـ). **منهاج الوصول إلىٰ علم الأصول**، تحقيق: محمد إسماعيل شعبان، بيروت: دار ابن حزم، ط١، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م)، ص٣.

(٥) العوني، حاتم الشريف. **تكوين ملَكة المفسر**، الرياض: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٣م، ص٨.

- الملَكة الحديثية: القدرة على تمييز الأحاديث الصحيحة من الأحاديث الضعيفة، والحكم على الرواة تعديلاً وتجريحاً بألفاظ مخصوصة، ودلائل معلومة.(١)
- الملَكة الفقهية: القدرة على الضبط العلمي لاصطلاحات الفقه وقواعده ومباحثه، وإحكام منهج الاشتغال الفقهي؛ تأصيلاً، وتفريعاً، وتحقيقاً، واستنباطاً.

الملَكات المنهجيـة:

هي مجموعة من القدرات والمهارات المنهجية التي يقتدر بها الطالب على توظيف قدرات التحليل، والتعليل، والمقارنة، والنقد في تعميق النظر في الخطاب الشرعي؛ فهماً، وتدبُّراً، واستنباطاً، وتنزيلاً. والعناية بهذه المهارات شرط لازم لجودة مناهج التعليم ومخرجاتها.(٢)

ولمّا كانت علوم الشريعة قائمةً على النظر المنهجي، فإنَّه يُعَدُّ أساساً تترجَّح به أهمية الاهتمام بالملَكات المنهجية المُؤهِّلة للاكتساب والإبداع. وفي ما يأتي أبرز القدرات والمهارات التي يتعيَّن استهدافها في مسالك الطلب الشرعي:

---

(١) تنقسم ملَكة النقد الحديثي إلى مستويين: داخلي: النظر في الأسانيد، والسماعات، والإجازات؛ بُغْيَةَ إثبات الكتاب لمُؤلِّفه، والرواية لصاحبها. وخارجي: النظر في المحتوى والمضامين؛ لمعرفة صحتها وسلامتها. انظر:

- المليباري، حمزة. **نظرات في علوم الحديث**، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٣م، ص٧٣-٧٥.
- الأعظمي، محمد مصطفى. **منهج النقد عند المحدثين**، الرياض: مطبعة الكوثر، ط٢، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م)، ص٥.

(٢) نظراً إلى أهمية المهارات المنهجية في العملية التعليمية؛ فقد حظيت بمكانة خاصة في الأنظمة التعليمية الحديثة. فبعد اعتماد النظام التعليمي في المغرب خيارَ مدخل الكفايات، بوصفه مدخلاً تربوياً بديلاً لبيداغوجيا الأهداف، اهتمَّت الوثائق الرسمية بالكفايات المنهجية؛ بياناً لماهيتها، وأنواعها، وأساليب تنميتها. وقد حدَّد الكتاب الأبيض وظيفة الكفايات المنهجية بأنَّها "تستهدف من جانبها اكتساب منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية، ومنهجية للعمل في الفصل وخارجه، ومنهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية." انظر:

- وزارة التربية الوطنية، **لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهُّلي**، نونبر٢٠٠١م، ص١٥.

وقد عرَّف مشروع الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية هذه الكفايات بأنَّها: "القدرة على التفكير المُنظَّم؛ تصوُّراً وتخطيطاً، وتوظيف ذلك في خدمة الذات، والجماعة، والوطن." انظر:

- وزارة التربية الوطنية، اللجنة البيسلكية مُتعدِّدة الاختصاصات، **مشروع الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية**، مارس ٢٠٠١م.

- مهارة الملاحظة: يُقصَد بها الملاحظة العلمية،[1] وهي قدرة الطالب على النظر في الأشياء والوقائع، وتعريفها، وتوصيفها.
- مهارة التطبيق: قدرة الطالب على استخدام مُكتسَباته النظرية وتوظيفها في التعامل مع وضعيات تعليمية جديدة.
- مهارة المقارنة: القدرة على فحص الأشياء أو الأفكار والمواقف، واكتشاف أوجه الوفاق والاختلاف بينها.
- مهارة التصنيف: القدرة على تجميع الأشياء والوحدات في مجموعات، استناداً إلى أوجه التشابه والاختلاف بينها، بحيث تتضمَّن كل مجموعة وحدات ذات خصائص أو صفات مشتركة.[2]
- مهارة التركيب: قدرة الطالب على ربط الأجزاء والعناصر المعرفية وتنظيمها؛ لتكوين كل جديد له معنى أو تكوين شيء جديد من عناصر معينة.[3]
- مهارة الاستدلال: قدرة الطالب على النظر في الدليل؛ للعلم به أو الاسترشاد به في طلب الحكم الشرعي.
- مهارة الاستقراء: قدرة الطالب على تتبُّع جزئيات موضوع معين؛ لتقرير قضية كلية حاكمة بصيغتها على كل ما يصدق عليه عنوانها.[4]
- مهارة الموازنة: القدرة على المفاضلة بين الآراء والأفكار، والأحكام والمصالح المتعارضة، وتقديم الأَولى بالتقديم منها.[5]
- مهارة الاستنباط: القدرة على استخراج المعاني والأحكام والحكم الخفية من

(١) هو قيد خرجت به الملاحظة العفوية؛ إذ الملاحظة في معناها العام تشمل الانتباه العفوي والمُتعمَّد. انظر:
- فاخر، عاقل. **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٨٢م، ص٨٤.

(٢) بدوي، عبد الرحمن. **مناهج البحث العلمي**، الكويت: وكالة مطبوعات الكويت، ط٣، ١٩٧٧م، ص١١.

(٣) نجيب، **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، مرجع سابق، ص١٤٤.

(٤) الخادمي، نور الدين مختار. **فصول في الاجتهاد والمقاصد**، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر، ط١، ٢٠١٠م، ص٨٠.

(٥) الكمالي، عبد الله. **تأصيل فقه الموازنات**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٠م، ص٤٩.

النصوص بدقَّة النظر وقوة العقل.[1]

- مهارة النقد: القدرة على التذوُّق، والتمييز، والتهذيب، وملاحظة الخلل، وتبيين مواطن النقص والضّعْف. وهي ملَكة تُمكِّن صاحبها من التجديد والإصلاح والتقدُّم في بحور العلم.[2]

الملَكات التواصلية:

هي مجموع القدرات والمهارات التي تُؤهِّل الطالب للتواصل مع الآخر في اكتساب المعرفة الإسلامية ونشرها. وفي ما يأتي أبرزها:

- مهارة الحوار: القدرة على المذاكرة، وتبادل أطراف الحديث بين طرفين أو أكثر في أجواء هادئة، بعيداً عن التعصُّب للرأي.
- مهارة التواصل: القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين بخصوص رسالة معينة (مفهوم أو فكرة أو رأي أو مبدأ أو مهارة أو قيمة...) إلى أنْ تصير الرسالة مشتركةً، وذلك باستعمال وسائل الاتصال، مثل: الكلمة، والكتابة.[3]
- مهارة المناظرة والجدل: القدرة على مقارعة الرأي المخالف باعتماد دليل، واستعمال أساليب الحجاج في تسديد القول وتفنيد حُجَّة المخالف.
- مهارة الخطابة: القدرة على مخاطبة جماعة من الناس بأسلوب مُقنِع ومُؤثِّر يُمكِّن الخطيب من التأثير في نفوس المخاطبين واستمالتهم.[4]

---

(١) السيوطي، جلال الدين. **الرد على مَنْ أخلد إلى الأرض، وجهل أنَّ الاجتهاد في كل عصر فرض**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٤م، ص١٥٣.

(٢) بريش، محمد. **مفهوم الملَكة النقدية**، دراسة منشورة في موقع شبكة الألوكة الإلكتروني. انظر:

- http://www.alukah.net/literature_language/0/81101/#ixzz4I0SHtyCm (٢٠ يناير ٢٠١٥م)

(٣) غريب، **المنهل التربوي**، مرجع سابق، ج١، ص١٥٨.

(٤) يُعرَّف علم الخطابة بأنَّه "مجموع قوانين تُعرِّف الدارس طرق التأثير بالكلام، وحُسْن الإقناع بالخطاب، فهو يُعْنى بدراسة طرق التأثير ووسائل الإقناع، وما يجب أنْ يكون عليه الخطيب من صفات، وما ينبغي أنْ يتجه إليه من المعاني في الموضوعات المختلفة، وما تكون عليه ألفاظ الخطبة وأساليبها وترتيبها، وهو بهذا ينير الطريق أمام مَنْ عنده استعداد الخطابة؛ ليُربِّي ملَكاته، ويُنمِّي استعداداته، ويطب لما عنده من عيوب، ويرشده إلى طريق إصلاح نفسه؛ ليسير في الدرب، ويسلك السبيل." انظر: =

- مهارة المشاركة في الأنشطة العلمية: قدرة الطالب على الإسهام في الأنشطة العلمية والأكاديمية (ندوات، ومؤتمرات، وموائد مستديرة، ...)؛ تنظيماً، ومشاركةً.
- المهارات البحثية: مجموعة من القدرات والمهارات التي تُؤهِّل الطالب لتحديد الإشكالات العلمية القمينة بالبحث، ودراستها؛ تحليلاً، وتفسيراً، ونقداً، واستنتاجاً، بالالتزام بخطوات المنهج العلمي.

ب- طرائق وأساليب إبداعية لتنمية الملَكات:

يُمْلي اعتماد مدخل الملَكة اختيار طرائق إبداعية تعمل على إثارة المُتعلِّم، وحفزه على توظيف قدراته ومهاراته في اكتساب الملَكات العلمية والمنهجية. فالطرائق والأساليب التعليمية الفاعلة هي التي تُكسِب الطالب أدوات البحث، وتُزوِّده بالمعارف الضرورية، وتُرشِده إلى مسلك الاجتهاد بكثرة الممارسة والتدريب، ثمَّ تُؤهِّله للتعلُّم الذاتي في دنيا المعرفة.

وقد تقرَّر أنَّ اكتساب الملَكات يستند إلى الارتياض والتطبيق، والممارسة، والمران. ومن دلالات ذلك أنَّ الاكتساب يرتكز على مفهوم "التعلُّم" أكثر من ارتكازه على مفهوم "التعليم"؛[1] ما يُؤكِّد ضرورة اختيار الطرائق النَّشِطة المُشجِّعة على التعلُّم الذاتي بدلاً من الأساليب والطرائق المعتمدة على الشحن المعرفي.

إذ "لا ينبغي أنْ تكتفي الجامعة في برامجها ومناهجها بمُجرَّد التلقين للمعلومات والمعارف للطلبة، بل لا بُدَّ أنْ تتناول تغيير شخصياتهم وطرق تفكيرهم، وذلك عن طريق تنمية الاتجاه العلمي أو الأسلوب العلمي في التفكير لدى هؤلاء الطلبة. غير أنَّ الناظر إلى

=/ - أبو زهرة، محمد. **الخطابة: أصولها، تاريخها في أزهر عصورها عند العرب**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٨٠م، ص٩.

(١) تُميِّز الأدبيات التربوية المعاصرة بين التعليم والتعلُّم؛ ذلك أنَّ التعلُّم يراد به "عملية اكتساب Aquisition لسلوك أو تصرُّف معين (حركات معارف، ومواقف، ومهارات، ...). ويتمُّ الاكتساب في وضعية مُحدَّدة من خلال تفاعل بين المُتعلِّم والموضوع الخاص بالتعلُّم." أمّا التعليم فهو "تبليغ مجموعة مُنظَّمة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل، واتِّخاذ قرارات تُسهِّل تعلُّم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة." والفرق بينهما أنَّ التعلُّم يقوم على الاكتساب الذاتي الذي يكون فيه المُتعلِّم فاعلاً، في حين يقوم التعليم على تبليغ المعارف للمُتعلِّم بوصفه مُتلقِّياً للمعرفة. انظر:

- غريب، **في طرق وتقنيات التدريس**، مرجع سابق، ص٥١.

طرق التدريس التي تُتَّبَع في المعاهد والجامعات في البلاد الإسلامية سيرى أنَّها لا تؤدي إلى (تكوين) باحثين؛ ذلك لأنَّها لا تُعوِّد الطلاب على البحث، ولا تُنمّي لديهم الثقة بأنفسهم وروح الإقدام والمغامرة والابتكار."[1]

إنَّ الطرائق السائدة في التعليم الجامعي تقوم أساساً على الاشتغال بالنقل، مع اهتمام ضعيف بالفهم، والتحليل، والتعليل، والربط، والاستنتاج. والمطلوب الأهم أنْ يكون الطالب فاعلاً في الموقف التعليمي، ويتلقّى أساسيات المعرفة، ويتعامل معها بِمَراقٍ ومستويات معرفية تسلسلية، بدءاً بالحفظ، وانتهاءً بالنقد، من خلال ممارسة عمليات عقلية عليا.

ولا يتحقَّق ذلك إلّا بتوظيف طرائق وأساليب لا تعتمد على الإلقاء فحسب، بل تجعل المُتعلِّم في قلب الموقف التعليمي، وتُنمّي فيه القدرة على طرح الإشكالات وتطبيق التعلُّمات النظرية في وضعيات تعليمية مُشاكِلة. لأجل ذلك؛ أوصى مؤتمر: "علوم الشريعة في الجامعات" بـ"تطوير طرائق التدريس الملائمة لطبيعة المادة الدراسية، ولحاجات الطلبة ومستوياتهم، بحيث تُمكِّنهم من ممارسة التفكير السليم، والقدرة على مناقشة القضايا والتحاور فيها، والقيام بالبحث والاستقصاء، والإفادة من التقنيات التعليمية الحديثة."[2]

وقد انمازت مناهج التدريس في تراثنا ببعض الطرائق والأساليب التعليمية الخادمة مقصدَ تنمية الملَكة، مثل: المناقشة والمناظرة والحوار لشحذ الذهن، وترقية القدرات والمدارك، وتعويد طالب العلم على التعلُّم الذاتي، وتجويد قدرته على النقد والإبداع والاستدلال. وكذلك يُقدِّم الفكر التربوي المعاصر نماذج من الطرائق النَّشِطة، مثل: طريقة حلِّ المشكلات، والعمل بالمشروع، والتعليم التعاوني، والعصف الذهني... والمشترك بينها أنَّها تجعل الطالب في محور الاهتمام ضمن سيرورة الفعل التعليمي.

وفي ما يأتي أبرز الطرائق والأساليب الإبداعية التي تجمع بين أصالة المُتقدِّمين واجتهاد المُتأخِّرين:

---

(١) الكيلاني، سري زيد. "طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها"، مؤتمر: علوم الشريعة في الجامعات، مرجع سابق، ج٢، ص٢٢٨.

(٢) ملكاوي، وأبو سل، **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، مرجع سابق، بيان المؤتمر وتوصياته، ص١٠١.

- **أسلوب المناظرة:**

المناظرة لغةً: "من النظير أو من النظر بالبصيرة."[١] واصطلاحاً: "النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب."[٢] والمقصود -في هذا السياق- المناظرة التعليمية المُنضبِطة لمبدأ التخطيط التعليمي من حيث: تحديد الأهداف، والحدود الموضوعية، ومُؤشِّرات تقويم أداء أطراف المناظرة من الطلبة.

حظي هذا الأسلوب بعناية خاصة في المنهج التربوي التراثي؛ ذلك أنَّ "من أظهر مميزات أساليب التعليم في المراحل العالية شيوعُ المناظرة، ولعلَّها من أخصِّ مميزات التربية في تلك العصور."[٣] ولعلَّ ذلك راجع لأثرها في شحذ الأذهان، وتقوية الحُجَّة، والتمرُّن على سرعة التعبير، والتفوُّق على الأقران، وتعويد المتناظرين على الثقة بالنفس والقدرة على الارتجال. ولهذه الأسباب عُنِي بها المسلمون عنايةً كبيرةً، وعَدّوها من طرائق التعليم.[٤] وما حديث علمائنا عن فقه المناظرة إلّا للإفادة منه في تحصيل العلوم ونشرها.

وقد يتخذ أسلوب التناظر صوراً تعليميةً مُتعدِّدةً؛ كأنْ تكون المناظرة نشاطاً تعليمياً يتناظر فيه فريقان من الطلبة في موضوعٍ دُرِس في الحصص النظرية، وقد يستعمل الأستاذ هذا الأسلوب في الحصص النظرية ضمن سياق درس قضية علمية، يتغيّا بذلك إشراك المُتعلِّم، واختبار فهمه والتزامه بأدب الحوار والمناظرة، بحيث "يُنتظَر من المُتعلِّم أنْ يأتي بما يُبطِل ذلك الشيء، ويُناقِض ما أورده المُعلِّم لا ليجادل، ولكن ليستزيد من المُعلِّم البيان، وليعلم أنَّ الذي أورده ليس بكافٍ في إعطاء اليقين، ويقف المُعلِّم به على ذكاء المُتعلِّم، وأنَّه ليس يعمل فيما سمعه على بادئ الرأي، ولا على حُسْن الظنِّ بالمُعلِّم."[٥]

---

(١) الجرجاني، **التعريفات**، مرجع سابق، ص٢٣١.

(٢) الكفوي، **الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية**، مرجع سابق، ص٨٤٩.

(٣) عبد الدايم، عبد الله. **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٣م، ص١٨٧.

(٤) الأبراشي، محمد عطية. **التربية الإسلامية وفلسفتها**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦م، ص٢٠٩.

(٥) الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد. **كتاب الحروف**، تحقيق: محسن مهدي، بيروت: دار المشرق، ط١، ١٩٧٠م، ص٢٠٩.

إنَّ الإعمال التربوي لهذا الأسلوب يُبرِز دور الأستاذ في فَتْق القدرة على الجدل والحجاج والمناظرة المُمهِّدة لاكتساب الصناعة في العلم، والمهارة في الاستدلال، وحفز الهمم وشحذها، بوصفه المُوجِّه لعملية التعليم والتعلُّم؛ فهذا النهج هو الأقدر على إشراك الطلبة في الحوار العلمي البنّاء المُؤسِّس لتحصيل الملَكة.

فإذا عجز الطالب عن ممارسة النظر والتناظر، "بصَّره المُعلِّم موضع العناد في ذلك الشيء، وموضع المعارضة في تلك الحُجَّة، ثمَّ إبطال تلك الحُجَّة، ثمَّ إبطال تلك المعارضة، وإبطال ذلك الإبطال. ولا يزال ينقله من إبطال إلى إثبات، ومن إثبات إلى إبطال، حتى لا يبقى هناك موضع نظر ولا فحص، ثمَّ يردف جميع ذلك بامتحانها بالطرق البرهانية. فحينئذٍ ينقطع تداول الحُجج في الحُجج والإثبات والإبطال، ويحصل اليقين."[(١)]

إنَّ أسلوب المناظرة من أهم الأساليب التعليمية المُتناغِمة مع المبادئ التربوية التي يقوم عليها مدخل التدريس بالملَكات؛ لما لها من أثر في تفتُّق الملَكات،[(٢)] وتنميتها، وإكساب المُتعلِّم القدرة على المشافهة، والمقارعة العلمية، والدفاع عن رأيه باعتماد الحُجَّة والدليل، والمداومة على النظر، والقدرة على استدعاء الشواهد، وحُسْن توظيفها في تحرير القضايا العلمية ومناقشتها.

من فوائد المناظرة أنَّها أسلوب تركيبي، يتطلَّب استحضار الطالب مجموعَ المعارف المُكتسَبة: كالمفاهيم، والنصوص، والقواعد، والأحكام، ...، وإعمال مختلف القدرات المنهجية: كالاستدلال، والتحليل، والمقارنة، والترجيح، والنقد، ...)، وذلك بنهج إدماجي لهذه المعارف والمهارات.

وما تقدَّم يُعبِّر عن أسلوب تعليمي له امتداد سلوكي، يُسعِف في تصويب سلوك الطالب في التعامل مع المخالف، والامتثال لقيمة الاعتراف بالحق والإذعان له؛ إذ "لا بُدَّ

---

(١) المرجع السابق، ص١١٠.

(٢) قال ابن خلدون مُتحدِّثاً عن الملَكة اللغوية: "أيسر طرق هذه الملَكة فتْق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يُقرِّب شأنها، ويُحصِّل مراميها." انظر:

- ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ص٣٧٧.

لطالب العلم من المذاكرة، والمناظرة والمطارحة... فإنَّ المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة، إنَّما تكون لاستخراج الصواب."(١)

- طريقة حـلِّ المشكلات:

يُقصَد بحلِّ المشكلات "كل موقف لا يقوىٰ فيه سجل الإجابات الجاهزة المُتوفِّرة لدىٰ الفرد علىٰ إعطاء إجابة بشكل مباشر."(٢) ولا تنحصر أهمية هذه الطريقة في أنَّها مهارة من مهارات التفكير المعروفة فحسب، بل تزداد أهميتها عند تطبيقها في العملية التعليمية التعلُّمية، بوصفها طريقة تدريس معروفة، أثبتت الأبحاث والدراسات والوقائع فوائدها للمُتعلِّمين والمُعلِّمين في آنٍ معاً.(٣)

فطريقة حلِّ المشكلات تعتمد أساساً علىٰ البناء والتخطيط لوضعيات تعليمية تجعل الطالب في مواجهة إشكال علمي، فيشعر أنَّه أمام موقف مُشْكِل أو سؤال مُحيِّر، لا يملك عنه تصوُّراً من قبلُ، ويجهل الإجابة عنه؛ ما يُحفِّزه علىٰ البحث والتقصّي، وإعمال منهج الاستدلال لحلِّ المشكلة.

والوضعيات التعليمية المُشْكِلة تحيلنا علىٰ ما كان يُعرَف عند علمائنا بفقه النوازل المختصِّ بالنظر في مشكلات وقضايا عالقة أو مُفترَضة، تُقوّي ذهن الناظر (عالِماً أو مُتعلِّماً)؛ لاستحضار موارده السابقة من معارف شرعية وقدرات منهجية؛ لدرس النازلة، وتقرير حكم شرعي بخصوصها.

وهي طريقة تتناسب مع خصائص علوم الشريعة ووظائفها؛ لأنَّ "الشرع يحلُّ جميع المشكلات: مشكلات الجماعات والأفراد، ويحلُّ المسائل الكلية والجزئية، يحلُّها حلًّا مُرْضياً للعقول الصحيحة، والفطر المستقيمة، ويشترط أنْ ينظر فيه البصير من جميع نواحيه وجوانبه الواقعية والشرعية."(٤)

---

(١) الزرنوجي، **تعليم المتعلم طريق التعلم**، مرجع سابق، ص١٠٣.

(٢) أوزي، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مرجع سابق، ص١٢٩.

(٣) المرجع السابق، ص٤٧٥.

(٤) السعدي، عبد الناصر. **الفتاوىٰ السعدية**، الرياض: منشورات المؤسسة السعدية، ١٩٨٣م، ص١٩٠.

جاء في "الفتاوىٰ السعدية": "جميع المسائل التي تحدث في كل وقت، سواء حدثت أجناسها أو أفرادها، يجب أنْ تُتَصوَّر قبل كل شيء، فإذا عُرِفت حقيقتها، وشُخِّصت صفاتها، وتصوَّرها الإنسان تصوّراً تامّاً بذاتها ومُقدِّماتها ونتائجها، طُبِّقت عليها نصوص الشرع وأصوله الكلية."(١)

يقوم فقه النوازل علىٰ ثلاثة مرتكزات تُؤطِّر منهجية دراسة النازلة، وهي: التصوُّر، والفهم، والتطبيق؛ وإنَّ "الناظر في نازلة من النوازل متىٰ أراد دراستها والتوصُّل إلىٰ حكمها، كان عليه أنْ يسلك المنهج الآتي: التصوُّر، ثمَّ التكييف، ثمَّ التطبيق."(٢)

وهو منهج مُتوافِق مع طبيعة الخطوات والمراحل الإجرائية لطريقة حلِّ المشكلات، التي نذكرها اختصاراً في الآتي:

- عرض الوضعية (مرحلة التصوُّر).
- فهم الوضعية في سياقها، واستحضار السندات التعليمية المُرفَقة بها: كالنصوص الشرعية، والدعامات النصية، ...، وفهم الإشكال، وتعرُّف المهمة التعليمية المطلوب إنجازها، واقتراح الفرضيات (مرحلة الفهم).
- استحضار الموارد والمُكتسَبات السابقة من المفاهيم والنصوص والقواعد لإنجاز المهمة (التطبيق).

إنَّ هذه الطريقة تُمرِّن الطالب علىٰ مهارة التوصيف والتكييف لإدراج النازلة ضمن حكم عام، وكذلك التدرُّب علىٰ إعمال القواعد الأصولية والنظر المقاصدي في درس النوازل، فيتشرَّب المُتعلِّم منهج الاجتهاد الفقهي، ويتدرَّج في اكتسابه إلىٰ أنْ تصير ملَكة الاستنباط أمراً كسبياً.

وفي ما يأتي أهم الضوابط التربوية للتدريس باستعمال طريقة المشكلات:(٣)

---

(١) المرجع السابق، ص١٩٠.

(٢) الجيزاني، محمد بن حسين. **فقه النوازل: دراسة تأصيلية تطبيقية**، الرياض: دار ابن جزي، ط٢، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م)، ج١، ص٣٨.

(٣) الوكيل، **أسس بناء المناهج وتنظيمها**، مرجع سابق، ص١٤٧.

- تمثيل الموقف المُشْكِل عائقاً للطلبة كافةً؛ فما يُعَدُّ مشكلة لأحد الطلبة قد لا يكون أحياناً مشكلةً للآخرين.
- مراعاة المشكلة مستوى الطلبة المعرفي؛ لكيلا يشعروا بالإحباط عند مواجهتها.
- وجود أكثر من حلٍّ للمشكلة؛ بُغْيَةَ تحفيز الطلبة إلى الإبداع.
- مراعاة أنْ تكون المشكلة مفتوحةً؛ لحثِّ الطلبة على الاستمرار في البحث.(١)

- **أسلـوب العصف الذهني:**

هو أسلوب تعليمي يقوم على طرح قضية علمية للنقاش، وفسْح المجال أمام الطلبة لتوليد الأفكار؛ سعياً إلى حلِّ إشكال مطروق في جوٍّ تسوده الحُرِّية العلمية، وتوجيه النقاش البنّاء، وذلك "من خلال إثارة التساؤلات، وتشجيع الإجابات الإبداعية غير المُتماثِلة، وتنمية الإبداع والتفكير النقدي المستقل، وذلك من خلال الحوارات، ومساعدة كل مُتعلِّم على تعديل التصوُّرات البديلة، وإكسابه القدرة على المراجعة الدائمة لمُكتسَباته وتصوُّراته في ضوء ما يتبيَّن احتمال صحته، وهذا يتطلَّب توفير مناخ ملائم، يشعر فيه الطالب بحُرِّيته في إبداء الرأي، ومعارضة الرأي المُخالِف بالحُجَّة والدليل."(٢)

وتتجلّى أهمية هذا الأسلوب في إشراك أكبر عدد من الطلبة في مناقشة القضية المطروقة، وتشجيعهم على إبداء الرأي، وتدريبهم على ترتيب الأفكار والربط بين المُتقارِب منها، وحفزهم على النقد والتقويم والاقتراح، وتنمية قدراتهم على طرح السؤال بالإفادة من المُدرِّس في منهج بناء الأسئلة وتوظيفها في سياقات تربوية تعليمية.

إنَّ "من أهم الوسائل المساعدة على إدراك الطلاب فن الإبداع إكثارُ المُدرِّس من السؤال، بحيث تكون الأسئلة الكثيرة المُتتابِعة المُتتالِية مدخلاً للدرس، وليس بالضرورة أنْ تتمَّ الإجابة عن كل الأسئلة آنيّاً، وأثناء إلقاء الدرس؛ فالمهم أنَّنا عَلَّمنا الطلبة طريقة السؤال، وطريقة الوصول للمعلومة المطلوبة عن طريق سؤال مباشر أو غير مباشر. ويُمكِن هنا الاستعانة بما

(١) المرجع السابق، ص١٤٧.

(٢) الكبيسي، "مقترح لتدريس موضوع التفكير في مناهج التدريس في العلوم الإسلامية"، مرجع سابق، ص١٨.

يُسمّيه التربويون الابتكار بالاستثارة، بحيث تكون مهمة المُدرِّس استثارة الطلاب عن طريق طرح بعض التعليقات القصيرة المثيرة، وذلك من أجل استدعاء الآراء والأفكار الجديدة."[1]

ت- مدخل الملَكات وتقويم التعلُّمات:

يستهدف التقويم التربوي في مدخل الملَكات التحقُّق من حصول الملَكات العلمية والمنهجية لدى الفئة المُستهدَفة من طلبة العلم، وذلك باستعمال أدوات الاختبار لقياس قدرات الطالب ومهاراته المختلفة. وجودة التقويم مشروطة بالانضباط لمبادئ وقواعد تربوية مُتعلِّقة بمستويات التقويم، ومجالاته، وآلياته العملية والإجرائية؛ بُغْيَةَ تجاوز مظاهر القصور والنقص في الممارسة التقويمية، التي من أظهرها رتابة أدوات القياس، واستهداف الاختبار للمستويات المعرفية الدنيا (الحفظ)، وإغفال المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والمقارنة، والاستنتاج، ...).

وفي ما يأتي أهم مقتضيات تقويم التعلُّمات في مدخل الملَكات:

- التركيز على الأداء العملي للطالب بوصفه مُؤشِّراً لحصول الملَكة:

إذا كانت الملَكات تستند في اكتسابها إلى المران والمباشرة والتعلُّم الذاتي المُوجَّه، فإنَّ من مستلزمات ذلك التركيزَ على الأداء العملي للطالب بوصفه مُؤشِّراً لقياس تحقُّق الملَكة. فالمُدرِّس "يتحقَّق من نجاح درسه إذا تحقَّقت الملَكة عبر مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تنصبُّ على استكشاف تلك الملَكة، ورصد سماتها ومواصفاتها، ولا سيما صفة الجودة، والنضج، والمهارة، والحذق، والكياسة."[2]

فالتقويم التربوي، بحسب مدخل الملَكات، يستهدف قياس قدرة الطالب على توظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات باستعمال مُؤشِّرات الأداء العملي ومقاييسه، والبطاقات التقنية؛ لتقويم المهارات العملية التطبيقية، بالتركيز على المُؤشِّرات الأدائية العملية؛ لاختبار قدرة الطالب على تخريج الأحاديث، وتفسير النصوص، وتطبيق القواعد الأصولية في تحرير المسائل الفقهية، والاقتدار على تحرير الوثائق العدلية.

---

(١) محمود، محمد علي. **تنمية مهارات التفكير**، جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٢م، ص١٠٤.

(٢) حمداوي، "جديد النظريات التربوية بالمغرب"، مرجع سابق، ص٢٥.

وكانت العناية بالتطبيق في تقويم الملَكة سمةً بارزةً في تراثنا التربوي؛ إذ لم تُمنَح الدرجات والرتب إلّا لَمَنْ دلَّ أداؤه على تحقُّق الملَكة المقصودة. فالمبدأ عند علمائنا "ألّا تُمنَح درجة الفقيه إلّا لَمَنْ كتب في مسألتين أو ثلاثٍ، شارحاً خلاف الفقهاء فيها، وأسباب اختلافهم، والقواعد الأصولية التي بنى كل قائل قوله عليها."[1]

وقد أشار ابن عاشور إلى أنَّ تقويم الملَكة، إنَّما يكون بالاعتناء بما يجعل ذهن الطالب مراعياً لما تجب مراعاته من القواعد؛ ليتمكَّن -وهو ناشئ في التعليم- من العمل بما علمه، وذلك بأنْ يُكلَّف بتحريرات يظهر فيها أثر معرفته.[2] وإعمال هذا المبدأ، إنَّما يكون ببناء اختبارات تدفع الطالب إلى استحضار موارده المعرفية والمنهجية في إنجاز مهام علمية وتعليمية، شرط أنْ تكون الوضعيات التعليمية (موضوع الاختبار) جديدةً، ولم يسبق للطالب أنِ اشتغل عليها في حصص الدرس، وإلّا كان الامتحان يقيس القدرة على الحفظ والتذكُّر لا القدرة على التطبيق.

- استهداف مختلف المهارات والقدرات بالقياس والتقويم:

ينبني نموذج التدريس بالملَكات على مقاربة تقويمية قائمة على أُسس علمية ومنهجية، تعتمد أساليب التقويم في إطار تكاملي نسقي، يقيس قدرة الطالب على الحفظ، ويتعدّاها لقياس مهارات التحليل، والمقارنة، والتصنيف، والاستنتاج، والنقد.

فمن مُؤشِّرات جودة الاختبار أنْ يقيس "الكفاءات المُتعدِّدة للطالب، سواء في ذلك القدرة على الحفظ والتذكُّر أو التحليل أو التعليق أو قراءة الوثائق أو إعداد موضوع أو تقرير أو مقارنة بين الأقوال والنصوص أو التعامل مع المصادر أو استثمار وسائل البحث التكنولوجية، وهذا يقتضي احترام الشروط العلمية في بناء أنشطة التقويم."[3]

لا يقتصر أثر هذه الاستراتيجية التقويمية على التحقُّق من حصول الملَكة للطالب فحسب، بل يمتدُّ ليشمل تصحيح مسار التعلُّم، باستثمار نتائج التقويم في تجويد العملية

(١) الخضري، محمد بك. **تاريخ التشريع الإسلامي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٣، ٢٠٠٨م، ص٢٥٤.

(٢) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب؟**، مرجع سابق، ص١١٥.

(٣) الصمدي، **البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية**، مرجع سابق، ص٤٠.

التعليمية. "فإذا كان التقويم يقيس مستويات تفكير مختلفة، كالتذكُّر، والفهم، والاستدلال، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وغيرها، فإنَّه يجعل كلًّا من المُعلِّم والطالب يتبنَّيان استراتيجية قوية في التعليم والتعلُّم."[1]

والمطلوب الأهم في التقويم أنْ يستهدف قياسَ مجموع مهارات الفئة المُستهدَفة وقدراتها، ويحفظ للمُتعلِّم حقه في تقويم موضوعي، ويختبر مختلف مُؤهِّلاته المعرفية والمنهجية، ويساعد المُدرِّس على تكوين صورة شاملة ومُتكامِلة عن مستوى الطالب وموقعه ضمن جماعة الصف.

- استصحاب التقويم في سيرورة التعلُّم:

لا ينحصر دور التقويم في اختبارات التحصيل السنوية أو الدورية. فتنمية الملَكات ورسوخها يستلزم استصحاب تقويم أداء الطالب في مختلف مراحل التدريس وخطواته؛ لأنَّ فَتْق الملَكة لا يتأتّى بتخزين المعارف وتفريغها عند الاختبار، وإنَّما هو رهْنٌ بالتتبُّع والتوجيه والتقويم المستمر المُصاحِب لفعل التعلُّم.

ولعلَّ امتزاج التقويم بالتدريس في منهج علمائنا يُفسِّر أثر هذا التلازم في تكوين الصناعة في العلم، "فلم يكن الامتحان مرحلةً خاصةً في التدريس، بل كان إنجازاً مُدمَجاً في حصة التعليم. ولأنَّ التلميذ يكون تحت نظر أستاذه في كل حصص الدرس؛ فإنَّه لا يحتاج إلى امتحانه في وقت مخصوص، بل يكون خَبرَ شأنه، وعَلمَ مستواه ومكانته بين أقرانه."[2]

ولا يعني ذلك الدعوة إلى الاستغناء عن الامتحانات الختامية أو الإشهادية؛ لأنَّ هذا النوع من التقويم هو من مقتضيات التعليم الأكاديمي المعاصر، بل القصد هو العناية بالتقويم المُصاحِب لبناء التعلُّمات، بجعله ركناً أصيلاً في منهجيات التدريس؛ تخطيطاً، وتنفيذاً.

إنَّ استصحاب التقويم في حصص الدرس النظرية والتطبيقية يُرسِّخ لدى الطالب حقيقة أنَّ حصول الملَكة مشروط بالأداء، والتقويم، وتصويب الأخطاء، ودَرْك أهمية الصواب، ويتيح له الربط بين المُكتسَبات السابقة واللاحقة.

---

(١) الأسدي، سعيد جاسم. وصبري، داود عبد السلام. **فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية**، عمّان: دار الصفاء للنشر، ط١، ٢٠١٥م، ص٧٣.

(٢) صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص١٩٦.

- **الوسائل التعليمية في خدمة الملَكات:**

من أهم ما يساعد على جودة التحصيل استعمالُ الوسائل التعليمية، ولا جرم أنَّ توظيفها في الدرس الشرعي يُسهِم بفاعلية في تيسير الاستيعاب والفهم، وترسيخ القدرات العلمية والمنهجية والتواصلية.

ومدخل الملَكات يتطلَّب اختيار الوسائل التعليمية المساعدة على تنمية الملَكات وتجويدها. ومن ثَمَّ، فإنَّ "الوسائل الديداكتيكية في خدمة الملَكات والقدرات الكفائية؛ تبسيطاً، وتسهيلاً، وتيسيراً، وتوضيحاً، وتفسيراً، واستكشافاً. ولا يُمكِن الاكتفاء بالارتجال الشفوي، بل لا بُدَّ من الاستعانة بالتكنولوجيا الإعلامية وحوسبة المعرفة، وتملُّك الملَكات الإعلامية أو ما يُسمّى بالذكاء الإعلامي."[(١)]

لقد أسهمت الوسائل والتقنيات الحديثة في تجديد طرائق التدريس وأساليبه، وتنظيم التعليم، وتطوير نُظُمه التقليدية، وإزالة الفواصل بين الحقول المعرفية، وغير ذلك من البدائل التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات في إطار تصميم المناهج التربوية وتطويرها.[(٢)]

وفي ظلِّ انتشار الوسائل التكنولوجية في مجتمعنا، أضحى من الضروري اعتمادها في مناهج التدريس الجامعية. فلم يعد اعتماد أيِّ نظام تعليمي على التقنيات التعليمية درباً من الترف يُمكِن الاستغناء عنه، بل أصبح ضرورةً لضمان جودة المنهج في ذاته ومخرجاته.

"ورغم التطوُّر الكبير الذي عرفته الوسائل التعليمية في مختلف المواد الدراسية، فإنَّ استثمارها في تدريس العلوم الشرعية عموماً يبقى دون المأمول، سواء تعلَّق الأمر بالوسائل السمعية والسمعية البصرية أو المعلوميات. وتعود أسباب ذلك إلى النظرة التقليدية لبعض المُدرِّسين لمثل هذه الوسائل، بوصفها تُخرِج الدرس الشرعي عن سمة الوقار التي تطبع أجواءه، كما تعود من ناحية أُخرى إلى غياب تصوُّر واضح لكيفية استثمار مثل هذه الوسائل في الدرس الشرعي، وقد يعود في أحايين أُخرى إلى ضعْف تكوين المُدرِّسين، سواء في

---

(١) حمداوي، "جديد النظريات التربوية بالمغرب"، مرجع سابق، ص٢٨.

(٢) الخوالدة، ناصر. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٣، ٢٠٠٧م، ص٢٧١.

الجانب التقني للتعامل مع هذه الوسائل أو من الناحية التربوية في طرائق إعدادها وتوظيفها في التدريس."[1]

إنَّ من الحكمة مراعاةَ ثقافة المخاطبين في التعليم؛ لأنَّ ذلك يُوفِّر مناخاً أرحبَ للفهم والإدراك، ومتعةً للتعلُّم. وعلوم الشريعة -كغيرها من العلوم- تحتاج في تدريسها إلى توظيف كل الوسائل المتاحة لتحقيق مقاصد التعلُّم؛ إذ لا يوجد مقتضى شرعي أو عقلي يفرض أسلوباً معيناً لإيصال المعلومة، بل إنَّ ذلك متروك لثقافة كل مجتمع وإبداعات أهله.

"إنَّ مُدرِّس علوم الشريعة يملك سلعة غالية ينبغي أنْ يُحسِن عرضها باستعمال كل الوسائل المتاحة في التدريس والبحث، وقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة مجالات واسعة للبحث والتكوين في هذه العلوم. فقد تيسَّرت الموسوعات التفسيرية والفقهية والحديثية في أقراص مدمجة تتوفَّر على إجازة علمية للإصدار من المجامع العلمية المختصة، وتجد على شبكة الإنترنت بوابات ونوافذ خاصة بعلوم الشريعة، كما تتيح للمُتعلِّم فرص التواصل المباشر مع العلماء المختصين في العالَم عبر مواقعهم الخاصة أو إمكانية تحميل دراسات وأبحاث مُتخصِّصة حديثة الإصدار."[2]

وبالمثل، فإنَّ هذه الوسائل تُوفِّر للباحث في علوم الشريعة فرصة الاطِّلاع على إعلانات الأنشطة العلمية من الندوات والمؤتمرات الخادمة لتخصُّصه، وتُقدِّم له صورة حيَّة عن واقع البحث العلمي، وطبيعة القضايا التي تستأثر باهتمام العلماء والمُفكِّرين والباحثين؛ ما يُمثِّل بوصلة مُوجِّهة لاختياراته البحثية في مساره العلمي والتعليمي.

وإذا كان للوسائل التكنولوجية أثرٌ فاعلٌ في تيسير تعلُّم علوم الشريعة والبحث فيها، فإنَّ لسوء توظيفها أو المبالغة في الاعتماد عليها نتائجَ عكسيةً على سير العملية التعليمية وجودة التحصيل فيها؛ لذا، يُستحسَن مراعاة المبادئ التربوية الآتية في توظيف هذه الوسائل:

---

(١) الصمدي، خالد. "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود. انظر:

- aculty.ksu.edu.sa (اطُّلِع عليه بتاريخ ١٨/ ١/ ٢٠١٤م) -

(٢) المرجع السابق.

التقنيات الحديثة وسيلة لا غاية:

إذا كان مدخل المَلَكات يروم تنمية القدرات العلمية والمنهجية والتواصلية لطلبة العلم الشرعي، فإنَّ المبالغة في توظيف هذه الوسائل التعليمية يجعل الطالب مُتلقِّياً، مسلوبَ الفكر وحُرِّية النقد؛ لأنَّ انشغاله أو انبهاره بالوسيلة يقف عائقاً أمام تحقيق مقاصد التعلُّم.

الوسائل الحديثة ليست بديلاً عن توظيف النصوص:

النص التعليمي وسيلة تعليمية أصيلة لا يُمكِن الاستعاضة عنها في تدريس علوم الشريعة؛ فتوظيف هذا النص في بناء التعلُّمات (قراءةً، وتوثيقاً، وتفسيراً، وتحليلاً) مبدأ أصيل في تدريس علوم الوحي ومُدارَستها. ولا شكَّ في أنَّ التعلُّم بوساطة النصوص يُنمّي في الطالب القدرة على التصوُّر الذهني المُجرَّد عن استعمال أيّة وسيلة مُساعِدة، بحيث يكون النفاذ المباشر للنصوص أساسَ التعلُّم ووسيلته.

وقد أكَّدت بعض الدراسات التربوية الحديثة حظوة النصوص في بناء الفعل التعليمي في مختلف التخصُّصات. قال نبيل علي: "يسيء البعض فهم ما يتردَّد عن ثقافة الصورة على أساس أنَّها تعني عدم حاجتنا إلى التعامل مع النصوص، وهو مفهوم خاطئ، فما زالت النصوص -وستظلُّ- أداةً فعّالةً للمعرفة الجادَّة، خاصةً في مجال العلوم الإنسانية التي يسودها طابع السرد. إنَّ النصوص ما زالت هي الوسيلة الفعّالة لتناول الأفكار المُجرَّدة، إلى الحدِّ الذي جعل البعض يُردِّد الشعار المعكوس: الكلمة خير من ألف صورة."[(١)]

وإذا كان ما سبق يُؤكِّد محورية النص في تدريس العلوم الإنسانية، فالأمر آكد في بناء التعلُّمات الشرعية والتدريب على مهاراتها؛ لأنَّها علوم ارتبطت بالنص؛ نشأةً، وتداولاً، وتأسيساً، وتدريساً، واستنباطاً، وتنزيلاً.

الوسائل التعليمية لا تُعوِّض الكتب العلمية والتعليمية:

تحظى المُصنَّفات العلمية والكتب التعليمية بموقع مُميَّز في النظرية التربوية الإسلامية. والوسائل التعليمية -بصرف النظر عن جودتها، وفائدتها، وتنوُّعها- لا يُمكِن أنْ تلغي دور

---

(١) نبيل، علي. **تحديات عصر المعلومات**، القاهرة: دار العين للنشر، ٢٠٠٢م، ص٢٠٠.

الكتاب في دَرْك العلوم وتحصيل ملَكتها؛ ففي الكتاب صحبة علمية لَمنْ كان لهم فضل تأسيس العلوم ونشرها ونقلها إلىٰ خَلَفِهِم، وهذه الرابطة المعنوية لا يُمكِن أنْ تُحقِّقها الوسائل المادية.

"ومن الناس مَنْ بهرتهم النتائج الهائلة التي أمكن الوصول إليها عن طريق الوسائل التعليمية، ونادوا بأنَّ الوسائل التعليمية تُغْني عن الكتاب، وتحلُّ محلَّه. وهذا الرأي مُتطرِّف للغاية، وفيه تحمُّس ضارٌّ؛ إذ إنَّه رأي لا تُؤيِّده الحقائق. فالقراءة ستظلُّ ركناً أساسياً من أركان التربية السليمة، وما الوسائل التعليمية إلّا مجموعة من طرق التدريس المختلفة العديدة، يستخدمها المُدرِّس لأغراض مختلفة، من أهمها أنَّها تُعِينه علىٰ توضيح ما في الكتاب."[(١)]

الوسيلة التعليمية لا تَقوم مقام المُدرِّس:

مهما تطوَّرت هذه الوسائل، فإنَّه لا يُمكِن تعويض دور المُعلِّم المُوجِّه والمُربّي. و"يُخطِئ مَنْ يظنُّ أنَّ الوسائل التعليمية تُوضِّح بذاتها أو أنَّها تُغْني عن المُدرِّس، بينما الواقع أنَّها لا تُغْني عن المُدرِّس، وإنَّما تُعِينه علىٰ أداء مهمته، بل يُنتظَر أنْ تزيد أعباءه، ولا يُنتظَر أنْ تحلَّ محلَّه... ."[(٢)]

إنَّ هدف العلوم الشرعية وغايتها هو العمل، والعمل يتأصَّل في النفوس بالقدوة.[(٣)] والوسائل التعليمية لا يُمكِن أنْ تُعوِّض ما يملكه المُعلِّم من مُقوِّمات تربوية تجعل سلوكه، وأسلوبه، وحركاته، وأخلاقه، وسمته أبلغ تأثيراً من أيّة وسيلة مادية.

وحاصل ما تقدَّم، فأنَّ توظيف الوسائل التعليمية، علىٰ اختلاف أنواعها، له أثر نافع في تدريس علوم الشريعة، وتجويد العملية التعليمية، غير أنَّ وظيفيتها تكون قاصرةً عن تحقيق المطلوب في ظلِّ غياب منهج سليم تُستعمَل فيه لتعليم العلوم أو البحث فيها.

---

(١) زايد، علاء. **الوسائل التعليمية بين النظرية والتطبيق**، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م، ص١٨.

(٢) نبيل، **تحديات عصر المعلومات**، مرجع سابق، ص٢٠٠.

(٣) قال ابن الجوزي: "وقد كان جماعة من السلف يقصدون العبد الصالح للنظر إلىٰ سمته وهديه لا لاقتباس علمه؛ وذلك أنَّ ثمرة علمه هديه وسمته." انظر:

- ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، مرجع سابق، ص٢٦٠.

الخاتمة

انتظمت مقاربة هذه الدراسة ضمن رؤية ثنائية قائمة على نظرين: نظر في أصول النقد لمناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة، ونظر في المداخل العلمية والتربوية الكفيلة بتجديدها. وانسجاماً مع مبدأ الوظيفية في البحث العلمي، فإنَّ المطلوب الأهم في كل جهد علمي أنْ يُقدِّم مُحصِّلة نظره في خلاصات ونتائج وتوصيات ترسم آفاقاً جديدةً للبحث في الموضوع.

أولاً: خلاصات ونتائج

١ - مُحصِّلة المقاربة المنهاجية للدرس الشرعي الجامعي:

أثمرت المقاربة المنهاجية للدرس الشرعي الجامعي خلاصات ونتائج، نذكرها اختصاراً في الآتي:

- مبادئ المقاربة المنهاجية لنُظُم التعليم الشرعي تتلخَّص في ثلاثة مستويات، هي: البناء، والتقويم، والتطوير. وبينما ينصرف مستوى البناء إلى دراسة أُسس المناهج في أبعادها المعرفية والتربوية والفلسفية والثقافية والاجتماعية بوصفها مرتكزاتٍ لهذه النُّظُم، فإنَّ مستوى التقويم يختصُّ بالبحث في أصول نقد المناهج أو إجراء تشخيص لها بناءً على مرجعية تقويمية. في حين يهتم مستوى التطوير بالبحث في مداخل تجديد المسالك التربوية وتحسينها وتطويرها.
- مناهج التعليم في التراث لم تنفكَّ بحالٍ عن طبيعة المناهج المُؤسِّسة لهذه العلوم، ومناهج التأليف فيها؛ فمنهج تدريس علم الحديث وثيق الصلة بمنهج علمائه في بناء مباحث هذا العلم؛ تأسيساً وتأليفاً، ومنهج تدريس الفقه وأصوله ارتبط أشدَّ الارتباط بمناهج الفقهاء والأصوليين في بناء مباحث العلمين والتأليف فيهما، وهو أمر ينسحب على العلوم كلها، بوجهٍ يُؤكِّد التعالُق بين بِنية العلوم ومناهج تدريسها.
- الجمع بين الدراسة النظرية لمسائل التعليم في التراث، والتفتيش في التجارب العملية فيه، وما عرفته من تطوُّرات، وما عانته من انكسارات، والبحث عن دعامات

الإبداع التربوي في مراحل الإبداع العلمي والتربوي، وتتبُّع العلل التي أفضت إلىٰ ضعْف مسالك التعليم وضعْف الملَكات؛ هذا الجمع هو الكفيل بالرفع من منسوب وعي الدارسين لهذه المناهج في تاريخنا، وهو الكفيل بنفض الغبار عن قضية المنهج في تراثنا التربوي، بوجهٍ يُسعِف في استئناف النظر الاجتهادي في نقد المناهج التربوية والتعليمية المعاصرة وتجديدها، برؤيةٍ مأصولة غير منقولة، تستصحب المرجعية التربوية الضامرة في فقه التربية الإسلامية، وتحفظ روح التفقُّه في الدين، وتراعي خصوصية الواقع في بناء المناهج وترسيمها، وفي دراستها وتدريس قضاياها.

- اختلاف الدارسين في تعريف المناهج الجامعية يرجع أساساً إلىٰ الاختلاف الواسع في الأوساط الأكاديمية والتربوية بخصوص إمكانية الإفادة من نظرية المناهج التربوية في دراساتها. وتتلخَّص أهم مُسوِّغات دعاوىٰ استقلال المنهج الجامعي في التعريف، في الحرص علىٰ استبعاد معالجة مناهج التعليم العالي علىٰ شاكلة المناهج المدرسية، ومعارضة توحيد المحتوىٰ، والبُنىٰ المعرفية، والعمليات الإجرائية في مناهج التعليم العالي؛ نظراً إلىٰ الارتباط الوثيق بين التدريس والبحث العلمي في الجامعة، والتحجُّج بحفظ مبدأ الحُرِّية الأكاديمية في المسالك الجامعية؛ بحثاً، وتدريساً. ولا شكَّ في أنَّ تغليب الضبط المنهجي سيضرب هذه الخصوصية في مقتل.

- الإفادة من نظرية المناهج التربوية في المقاربة المنهاجية للدرس الشرعي بالتعليم الجامعي مشروطة بمراعاة خصوصية المرحلة الجامعية في مستويات التعليم الأكاديمي العام، وخصوصية أهدافه التي تنطلق من رسالة الجامعة، وخصوصية المحتوىٰ المُدرَّس الذي يرتبط بالمعرفة الشرعية المُتخصِّصة، وخصوصية طرائق التعليم وأساليب التقويم التي ينبغي أنْ تتميَّز بمستوىٰ من الإبداع والدقَّة والإتقان؛ لجعل الطالب أهلاً لولوج مجال التخصُّص الشرعي والتعمُّق فيه.

- اتِّحاد المنطلقات النظرية بين البيداغوجيا الجامعية ونظيرتها المُتَّصِلة بالتعليم ما قبل الجامعي يعكس أيضاً المنطلقات المشتركة بين المنهج الجامعي والمنهج الدراسي في تأطير الفعل التعليمي أهدافاً وطرائق للتدريس والتقويم. فالتسليم بوجود فوارق بين التعليم المدرسي والتعليم الجامعي لا يُسوِّغ القول بعدم الحاجة إلىٰ منهج

تربوي في التعليم الجامعي؛ إذ لا يوجد عمل ناجح دون خطة مسبقة واضحة المراحل والخطوات. والاختلاف بين المنهجين، إنَّما يكون في الخصائص والقضايا التفصيلية لا في المنهج نفسه.

وتأسيساً علىٰ ذلك، حاولت الدراسة تقريب مفهوم للمنهج الجامعي المُتعلِّق بتدريس علوم الشريعة، بوصفه تخطيطاً شاملاً ومُتكامِلاً، يُؤطِّر مسالك الدراسات الشرعية في الجامعة، ويتضمَّن أهدافاً، ومحتوىً، وطرائقَ للتدريس، وأساليبَ للتقويم، ويتغيّا ترقية المدارك العلمية والمنهجية للطالب، وتأهيله نظرياً وعملياً ليكون في مستوىٰ البحث في هذه العلوم، وقادراً علىٰ توظيف مُكتسَباته في الاستجابة لحاجات المجتمع العلمية والتعليمية والدينية والتربوية والاجتماعية، ومُبلِّغاً دينَ الله علىٰ بصيرة.

- الاجتهاد في تقريب مفهوم للمنهج الجامعي -في هذه الدراسة- استصحاباً لأهم ما استقرَّ عليه النظر والعمل في علم المناهج التربوية، إنَّما هو بقصد توفير دعامة بحثية لدراسة قضايا التعليم الشرعي بالمسالك الجامعية، نقداً، واستصلاحاً. وتبعاً لذلك، فالراجح أنَّ البحث التربوي في المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة لا يعدو أنْ يكون مقاربةً منهاجيةً لصيغ تصريف مضامين الدرس الشرعي الجامعي، سواء من جهة التخطيط الذي تعكسه الوثائق التربوية الرسمية أو من جهة التنزيل الذي تعكسه الممارسة التدريسية.

- عدم وجود مُسوِّغ يجعل دراسة مناهج التعليم الشرعي الجامعي مُقتصِرةً علىٰ الأدبيات المتداولة في البحث التربوي في المناهج الدراسية (مرحلة ما قبل التعليم العالي). وبالمقابل، يُمكِن الاستفادة ممّا راكمه البحث التربوي من مبادئ في علم المناهج، وتكييف مقتضياتها؛ خدمةً للبحث في المسالك الجامعية دون إسقاط أو تعسُّف، بالوجه الذي يراعي خصوصية الدرس الشرعي في الجامعة.

٢- مُحصِّلة النظر في مرجعية تقويم مناهج التعليم الشرعي وإشكالاته وقضاياه:

تحصَّل من التأسيس النظري لفلسفة التقويم وقضاياه خلاصات ونتائج، نوجزها في الآتي:

- تقويم المناهج التربوية ليس عملاً وصفياً يرصد واقعها، ويُصدِر أحكاماً بخصوصها؛ تقديراً، وتعزيزاً، ونقداً، وإنَّما هو عملية تنبني علىٰ هدي منهجي،

وتخضع لسلطة مرجعية ناظمة لأُسس معيارية، تنسلُّ منها مُؤشِّرات معرفية وتربوية ونفسية واجتماعية، تُمثِّل في مجموعها إطاراً مرجعياً للنظر التقويمي.

- صواب الاجتهاد في رسم أُسس تقويمية معيارية لمناهج التعليم الشرعي الجامعي المعاصر مشروط بالانطلاق من الدراسات العلمية السابقة التي اهتمَّت بتقويم نُظُم التعليم الشرعي (تاريخاً، وحاضراً)، والاهتداء بهديها المنهجي، وإغناء مُحصِّلتها بما استجدَّ في المجال التربوي؛ بُغْيَةَ إرساء أُسس معيارية مُتساوِقة مع طبيعة التعليم الشرعي الجامعي المعاصر.
- تعدُّد مسالك تقويم المنهج مُقترِن بتعدُّد مرجعيته وفلسفته. ومن أبرز هذه المسالك:
  • مسلك تقويم المنهج في ضوء أُسس بنائه. وهو يُمثِّل فلسفة المجتمع، وخصائص المُتعلِّم وحاجاته، وطبيعة المجتمع وثقافته، وطبيعة المادة الدراسية وبِنيتها المعرفية في محتوى المنهج؛ إذ تتأسَّس المقاربة التقويمية على تقدير مدى التزام المنهج بمقتضى هذه الأُسس التي بُنِي عليها.
  • مسلك تقويم المنهج في ضوء عناصره الخمسة، وهي: الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، وطرائق التقويم، والوسائل التعليمية. ولهذا المسلك مقاربتان؛ الأولى: مقاربة تجزيئية تُفرِد كل عنصر بنظر تقويمي مخصوص يُقدِّر درجة انضباطه للقواعد التربوية والتعليمية التي استقرَّ عليها الفكر التربوي؛ تخطيطاً، وتنفيذاً. والثانية: مقاربة نسقية تُنعِم النظر في علاقات التفاعل والتأثير والتأثُّر بين هذه العناصر.
  • مسلك تقويم المنهج في ضوء فاعليته وكفاءته، وذلك بتقدير درجة الكسب المعرفي والمنهجي والقيمي الذي حقَّقه الطلبة، وقياس قدرة مسالك التحصيل على الرفع من منسوب القدرة الإدماجية لمخرجاتها في الورش الاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية للمجتمع.
- مرونة الأُسس المعيارية التي أبدعها الفكر التربوي الحديث في تقويم المناهج، وقابليتها للاستثمار والتوظيف في تقويم مختلف المسالك التربوية، بصرف النظر

عن مستواها، ودقَّة تخصُّصها؛ إلّا أنَّ الحاجة ما تزال قائمة إلى مزيد من الاجتهاد لبناء فلسفة ناظمة لأُسس مرجعية، تُسدِّد جهود النظر التقويمي للدرس الشرعي الجامعي، بوجهٍ يُوائِم خصوصيته المعرفية والتربوية والمنهجية.

- بناء مرجعية سديدة لتقويم المنهج رهْنٌ باستصحاب ضوابط مُوجِّهة، أهمها:

• ضابط الشمول والتكامل: مقتضاه شمول أُسس التقويم ومُؤشِّراته مختلفَ جوانب المنهج العلمية، والتربوية، والمنهجية، والاجتماعية، والفلسفية.

• ضابط المناسبة: مقتضاه مناسبة الأُسس المعتمدة لطبيعة التعليم الشرعي الجامعي، وخصوصية المعرفة الشرعية المُستهدَفة بالتدريس، وخصائص الفئة المُستهدَفة.

• ضابط الوظيفية: مقتضاه قابلية هذه الأُسس للتوظيف في تقويم المنهج، وإمكانية استثمار نتائج إعمالها في رسم مداخل للتطوير والتجديد.

• ضابط الموضوعية: التقويم الفاعل يتطلَّب قدراً عالياً من الموضوعية، والتجرُّد من الذاتية، وحياديةً، وتخلُّصاً من الخلفيات السابقة.

- اقتراح الدراسة إطاراً مرجعياً للنظر التقويمي في مسالك التعليم الشرعي الجامعي، يُؤسِّس لفلسفة مرجعية ناظمة لستة أُسس معيارية، هي:

• معيار تناسب منهج التدريس مع خصائص علوم الشريعة ووظائفها.
• معيار وظيفية منهج التدريس في تنمية الملَكات العلمية المنهجية لطلبة العلم.
• معيار مراعاة المنهج لخصائص الفئة المُستهدَفة.
• معيار استجابة منهج التدريس لحاجات المجتمع.
• معيار جودة العملية التعليمية.
• معيار منظومية بِنية المنهج.

وهذه الأُسس المعيارية تنسلُّ منها مُؤشِّرات فرعية تتَّصل بمختلف الجوانب المعرفية والتربوية، والاجتماعية، والنفسية التي لها تعلُّق ببناء المناهج، وتقويمها، وتجديدها.

- إسعاف التقويم العلمي الموضوعي في تحصيل صورة واقعية عن نُظُم التعليم الشرعي، والتقليل من مساحة الرؤىٰ الشخصية. والالتزام بضابط الموضوعية في التقويم الذي يستلزم إشراف فِرق مُتعدِّدة الاختصاص من الأساتذة والمُفكِّرين والمُتخصِّصين في علوم التربية؛ حرصاً علىٰ جودة التقويم، وحياد نتائجه.

- تقويم المنهج جهدٌ وظيفيٌّ قاصدٌ، يتغيّا تحقيق ثلاث وظائف، هي:

• وظيفة التشخيص: أساسها تشخيص واقع الدرس الشرعي؛ تخطيطاً، وتنفيذاً من حيث: أُسسه، وعناصره، وجودته، وجدواه.

• وظيفة التحليل والتفسير: مقتضاها تفسير الظواهر التربوية والتعليمية المُتَّصِلة بالمناهج وتحليلها في ضوء معايير موضوعية، تساعد في اتِّخاذ قرارات مناسبة بخصوصها؛ تقديراً أو تعديلاً أو الغاءً.

• وظيفة التجديد: مقتضاها استلال حلول وتقديم مقترحات ومداخل في ضوء عملية التشخيص؛ بُغْيَةَ الإسهام في جهود تطوير المنهج وتجديده.

- وجوب التوسُّل بأدوات البحث التربوي في تقويم قنوات التعليم الشرعي، من قبيل: أداة المقابلة العلمية، وأداة الاستبانة، وأداة تحليل المضمون؛ نظراً إلىٰ فائدتها العملية في توفير قاعدة بيانات ترسم صورة واقعية عن مناهج التعليم الشرعي، علماً بأنَّ مستوىٰ الدقَّة في التشخيص يتمايز بتمايز الأدوات البحثية المعتمدة في هذه العملية.

- مواطن القصور التي يكشف عنها البحث التربوي في تقويم المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة لا يُمكِن عزوها أو تفسيرها اقتصاراً علىٰ دعامات تفسيرية تربوية فحسب؛ لأنَّ الحكم علىٰ جودة المناهج أو قصورها تتداخل فيه عوامل لها تعلُّق بالتأريخ النقدي للعلوم، وما عرفته من تطوُّر؛ وعوامل أُخرىٰ لها صلة بالعوامل النفسية، والاجتماعية، والسياسية، والتنظيمية المتداخلة في بناء مسالك الدرس الشرعي، وترسيم محافل تدريسه في مرحلة التعليم العالي.

- تعدُّد العوائق التي تحول دون تجديد مسالك تدريس علوم الشريعة، واقتصار الدراسة علىٰ الإلماع إلىٰ العوائق التي لها تعلُّق بالقيِّمين والمهتمين والباحثين في مجال

التعليم الشرعي، وأهمها: عائق التمسُّك بالمألوف والتوجُّس من النقد والتجديد، وتضخيم المخرجات، وضبابية المرجعية التقويمية، وضعْف الاهتمام بالبحث التربوي في محافل التدريس الشرعي.

٣- مُحصِّلة النظر في مداخل تجديد مسالك التعليم الشرعي في الجامعة:

إنَّ تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة مشروط بتبنّي مقاربة شمولية، تُقارِب قضايا التجديد ومجالاته ومداخله ودعامته برؤية نسقية، تستحضر مختلف الأبعاد المعرفية والمنهجية والتربوية والاجتماعية والنفسية، بنهجٍ قويم يستصحب مظاهر التفاعل بين هذه الأبعاد في بناء مسالك التحصيل، وتوطينها، وترسيمها.

وتأسيساً على هذه الرؤية الكلية، اقترحت الدراسة ثلاثة مداخل تُسهِم في جهود تجديد المنهج وتجويده، هي: المدخل الإبستمولوجي، والمدخل التكاملي، ومدخل الملَكات.

أ- المدخل الإبستمولوجي:

مدخل يقوم على إنعام النظر المعرفي في علوم الشريعة من حيث بِنيتها وأصولها ومناهجها، ومن حيث خصائصها ووظائفها العلمية والعملية. ومقتضى هذا النظر أنْ يكون فقه العلوم مُحدِّداً لرسم منهج التحصيل.

يستند هذا المدخل إلى دعامات علمية وتربوية ومنهجية، منها:

- عدم اقتصار النظر الإبستمولوجي على الجوانب النظرية والفلسفية والتجريدية المُتعلِّقة بتحليل المعرفة العلمية، وإنَّما يتعدّاها ليستخلص المقاصد والدلالات التربوية من خصائص العلوم ووظائفها، ويستصحب ذلك في ترسيم منهج تربوي مُتَّسِق مع بِنية المعرفة الشرعية، وخصائصها، ووظائفها العلمية والعملية.
- تمثُّل منهج تدريس العلم في بِنيته، وهو موصول بمقاصده وخصائصه المعرفية والمنهجية؛ فالعلوم أصل لمحتوى التدريس المُنتظِم في مُقرَّرات دراسية حابلة بالقيم التربوية الإسلامية والمهارات المنهجية المقصودة من عملية التعليم والتعلُّم؛ فلا يُمكِن تجديد الفرع دون مراعاة لطبيعة أصله. وممّا يُؤسَف له أنَّ مجال النظر في العلوم هو من أكبر المجالات العلمية الضامرة في مناهج الدراسات الإسلامية

الجامعية؛ نظراً إلىٰ عدم إيفاء هذا المجال حقه من الاهتمام في حقول التخصُّصات الشرعية؛ بحثاً، ودراسةً، وتدريساً، ومُدارَسةً.

- عدم استقامة البحث في مناهج التعليم الشرعي -تقويماً، واستصلاحاً- دون نظر معرفي موازٍ، يربط الفعل التعليمي ببِنية العلم، ومبادئه، ومباحثه، وخصائصه المعرفية والمنهجية، ووظائفه العلمية والعملية. وأيّة دراسة أو مقاربة علمية أو تربوية لموضوع مناهج تدريس علوم الشريعة، بمعزل عن النظر في بِنية العلوم، ومصادرها، وسياق نشأتها، وخصائصها، ومناهجها التأسيسية، ومناهج التأليف فيها؛ تكون مقاربةً قاصرةً عن إجابة جوهر الإشكال، وتحوم فقط حول الحِمىٰ.

- من ثمرات النظر في بِنية العلوم في الإسلام أنَّه يُجدِّد لطالبها مصادر المعرفة الإسلامية، وأدواتها، وطبيعتها، ومجالاتها، ويكشف له عن علاقة العقل بالنقل في استمداد المعرفة واستنباط الأحكام، ويسنح لعقله بالوقوف عند المناهج المُؤسِّسة لعلوم الشريعة، والتمرُّس بالتفكير الناهج، والوقوف علىٰ التطوُّرات التي عرفها كل علم علىٰ حِدَة، ويشحذ همَّة الدارس للسير علىٰ درب الرجال.

ب- المدخل التكاملي:

يقصد به توطين رؤية نسقية خادمة لمطلب تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة، التي يتطلَّب استصلاحها توافر رؤية شمولية مُتوازِنة؛ داخلية، وخارجية.

- التكامل الداخلي: ينسحب هذا النوع علىٰ إحلال التكامل المعرفي بين وحدات العلم الشرعي، تأسيساً علىٰ وحدة المعرفة الإسلامية، وتحقيقاً للوصل المنشود بين فروعها في محتوىٰ المنهج ومُقرَّراته وبرامجه، عن طريق الاجتهاد في إظهار الوشائج الرابطة بين وحدات العلم الشرعي؛ تدريساً، وتقويماً. وهذا التجسير يستحضر طبيعة الامتدادات بين هذه العلوم في بناء أساسيات المعرفة الشرعية لطلبة العلم.

- التكامل الخارجي: يراد به تكامل المنهج مع حاجات الفرد ومطالب الأُمَّة والمجتمع، بتحقيق الوصل بين ما يتعلَّمه الطالب في مسالك التعليم الشرعي، وبيئته وحاجاته الفردية والجماعية، وحاجة الزمان وأهله؛ إنَّه تكامل يربط المُكتسَبات النظرية بتطبيقاتها العملية، في حصص الدرس وخارجها، ويُوثِّق الصلة بين مُكوِّنات النسق

البيداغوجي للمنهج، ويستهدف الطالب في كل أبعاد الشخصية الإنسانية، وكذلك الرفع من منسوب القدرة الإدماجية لمخرجات مسالك التحصيل؛ تأهيلاً لها لمباشرة الوظائف الدينية، والمهنية، والتربوية، والتعليمية.

ت- مدخل الملَكات:

مدخل تربوي (بيداغوجي) يروم تأصيل الممارسة التربوية وتجديدها، انطلاقاً من نظرية الملَكات في تراثنا التربوي، وإنعام النظر في نسقها المفاهيمي ومبادئها التعليمية، وإغنائها ببعض النظريات، والمبادئ التربوية الحديثة؛ تأسيساً لنموذج تربوي أصيل بديل، داعم لاستراتيجية التكوين الجامعي، ومُتناسِب مع محتواه المعرفي (علوم الشريعة)، ومُحافِظ على هُويتنا وحضارتنا الإسلامية، ومُتناغِم مع طبيعة التعليم الأكاديمي المعاصر، وما يقتضيه من أُسس معيارية وشكلية يتعيَّن مراعاتها في تصميم المناهج الجامعية وتطويرها.

ومدخل الملَكات مسنود بدعامات علمية ومنهجية وتربوية، يُمكِن إجمالها في ما يأتي:

- تجديد نظرية الملَكات مشروط ابتداءً بتجديد فقه النظر فيها، بوصفها صورةً من صور الاجتهاد التربوي في تراثنا. وتبعاً لذلك، فإنَّ الاجتهاد في دراسة مدخل الملَكات هو محاولة لنقل نظرية الملَكات من دائرة الموروث التربوي -بالمعنى الضيِّق الوثيق الصلة بالماضي- إلى دائرة فقه النظر في التراث، بوصفه آليةً لاستئناف النظر في التراث التربوي؛ بُغْيَةَ استصلاح الحاضر واستشراف المستقبل، والإسهام في جهود استكمال بناء فكر تربوي معاصر، يصون هُويتنا، ويحفظ روح التفقُّه في الدين، ويلبّي حاجاتنا الواقعية، ويعالج مشكلاتنا الحالية، ويستجيب لمتطلَّبات التعليم الشرعي الجامعي المعاصر.
- التجديد التربوي لمسالك التعليم الشرعي في مرحلة التعليم العالي يفرض الوعي الأصيل بقوتنا الذاتية، والاجتهاد في سبر أغوار المُصنَّفات التربوية في تراثنا، وتوجيه الاهتمام إلى دراسة التجارب التعليمية في تاريخنا، وما حوته من إنجازات، وما عانته من تعثُّرات؛ وتحصيل فقه رصين بالمناهج الحالية، وتشجيع البحث التربوي بشقيه: النظري والميداني، ومدَّ الجسور بين مناهج التدريس ومناهج البحث التربوي؛ أملاً في استلال الحلول للمشكلات التربوية المعاصرة.

- الانطلاق من التراث، وجعله منطلقاً لبناء فكر تربوي راشد، لا يُسوِّغ حجْبَنا عن الخبرات التربوية المعاصرة، ولا يحول دون الإفادة منها؛ فالتراث هو ثروة الأمس، وزاد المسيرة، وعِبرة المستقبل، ومنه نستمدُّ الدروس والعبر؛ إنْ نحن جعلناه مصدرَ قوة لا مصدرَ ضعْف؛ فهو يحوي ملامح مضيئة، ومعالم واضحة تُسهِم في استلال الحلول المُمكِنة للمشكلات التربوية المعاصرة. ووَفقاً لذلك، يُعَدُّ التراث أصلاً للإبداع، لا حاجزاً عن الإفادة من موارد العصر، ومناهجه، ونتائجه العلمية والتربوية.

فلا مندوحة عن المزاوجة بين هذا الموروث التربوي، ومستجدات الفكر التربوي الحديث، ومستخلصاته في بناء المداخل والبدائل التربوية.

- المطلوب الأهم في أيِّ مدخل تربوي لتجديد المناهج واستصلاحها هو حفظ حق الطالب في معرفة الله تعالىٰ عن بيِّنة، وحفظ روح التفقُّه في الدين وَفق منهجية إسلامية أصيلة، مُنعتِقة من آفة التقليد الأعمىٰ للمناهج والنظريات التربوية الغربية دون تمحيص أو تقليب نظر؛ لأنَّ أعظم المثالب التي ابتُلِيت بها أُمَّة "اقرأ" لها تعلُّق بضبابية المرجعية التربوية في أنظمتنا التعليمية.

- اقتراح نموذج تربوي مُتكامِل قابل للتنزيل يتطلَّب تضافر جهود بحثية (نظرية، وميدانية)، يشارك فيها مُتخصِّصون في علوم الشريعة وعلوم التربية والعلوم النفسية والاجتماعية من الأساتذة والباحثين، فضلاً عن الجهات الرسمية الوصية علىٰ التعليم العالي والبحث العلمي.

- التراث التربوي المكتوب أو المُستقىٰ من رحم التجربة التربوية المُبكِّرة، خير شاهد علىٰ أنَّ بناء المَلَكة وترسيخها لا يكون إلّا بنهج سليم، يتأسَّس علىٰ مبادئ تربوية، أهمها: ضبط أصول العلوم، والعناية بالتطبيق والتمرين، وسلْك مسلك التدرُّج والتكرار، واستصحاب التتبُّع والتقويم، وإنعام النظر في مُصنَّفات العلوم؛ بحثاً، وتنقيباً، ومُدارَسةً.

- تجديد مناهج التعليم الشرعي رهْنٌ بتجديد الاصطلاحات التربوية؛ لأنَّ الحقل الدلالي التربوي المعاصر يعاني إشكالَ تأصيل الاصطلاحات التربوية بسبب

الاغتراب التربوي، وإشكالية ترجمة المفاهيم والنظرية التربوية المستوردة من بيئة مُخالِفة لبيئتنا، دون مراعاة لسياقات التطبيق ومناطات التنـزيل.

ثانياً: توصيات الدراسة، وآفاق البحث في قضاياها العلمية والعملية

بعد رحلة علمية وتربوية شاقَّة وماتعة في دراسة موضوع هذا الكتاب، نُقدِّم للباحثين والمهتمين بالموضوع توصيات ترسم آفاقاً جديدةً وجديرةً بالبحث والنظر والإعمال، نُلخِّصها في الآتي:

١- تركيز البحث على التراث في المناهج التربوية، وتقليب النظر في الأُسس النظرية الضابطة لتنهيج التعليم في تاريخنا، وفي التجارب العملية في تدريس العلوم، انطلاقاً من الدراسات العلمية والتاريخية التي اهتمَّت بدراسة هذه التجارب؛ وصفاً، وتحليلاً، ونقداً؛ بُغْيَةَ الإفادة من التراث التربوي الإسلامي في تجديد الفكر التربوي المعاصر، وتجديد مرجعيتنا التربوية، واقتراح البدائل المُمكِنة لنُظُمنا التعليمية، بوجهٍ يحفظ هُويتنا وحضارتنا، ويخرجنا من دائرة الاغتراب والتبعية التربوية، ويجيب عن إشكالات الواقع.

٢- ضرورة تشجيع البحث التربوي (النظري، والميداني) في مناهج تدريس العلوم الإسلامية، وتوجيه العناية إلى دراسة التجارب العالمية الناجحة في بناء هذه المناهج، وفي خطط تقويمها وتطويرها.

٣- تعميق البحث في الفلسفة المرجعية الضابطة لتقويم مناهج تدريس العلوم الإسلامية وتجديدها في العالَم العربي والإسلامي؛ أملاً في توحيد مرجعية تقويم هذه المناهج، وترشيد خطط إصلاحها.

٤- تقييد بعض الأبحاث التربوية بدراسة المناهج الخاصة بوحدات العلم الشرعي إفراداً، نحو البحث في مناهج تدريس الأصول، ومناهج تدريس الحديث، ومناهج تدريس الفقه... مع احترام ضابط الوصل والتجسير بين هذه المناهج والمنهج الجامعي العام.

٥- وجوب استصحاب قضايا المجتمع وحاجاته في بناء مسالك التحصيل الشرعي، وتقويمها، وتجديدها. ومن صور ذلك:

- مراعاة التفاعل المطلوب بين مناهج التدريس وحاجات المجتمع وإشكالاته؛ فالمنهج -بوصفه نظاماً تعليمياً- يُعَدُّ عنصراً من نظام أكبر، هو نظام التربية. والنظام التربوي عنصر من النظام المجتمعي. وهذا الترابط والاتِّساق يفرض نوعاً من التفاعل والتأثُّر والتأثير بين هذه المُكوِّنات المتداخلة.

- الإفادة من مناهج العلوم الاجتماعية في تدريس الفقه والعلوم المُتَّصِلة به؛ لأنَّها مناهج تخصُّصية تُفكِّك بِنية المجتمع، وتدرس ظواهره المُعقَّدة في السياسة، والاقتصاد، والإدارة، والتاريخ، والحضارة، والأدب.

٦- إشراك العلماء والمُفكِّرين والأساتذة والباحثين في نظرية المناهج وعلم التربية، في:

- إعداد دليل عملي ينطلق من مُحصِّلة الأبحاث النظرية، ويُؤسِّس للكيفيات العملية والإجرائية الدقيقة، لكل ما يتصل بالتخطيط الشامل لتدريس علوم الشريعة؛ أهدافاً، ومضامينَ، وطرائقَ للتدريس، وأساليبَ للتقويم؛ تيسيراً على العاملين في المجال لأداء الرسالة العلمية والتربوية، والوفاء بواجب الأمانة تجاه الأُمَّة؛ أفراداً، وجماعاتٍ.

- إعداد إطار مرجعي لنظام التقويم، يُحدِّد المرتكزات والضوابط العلمية والمنهجية الضابطة للممارسة التقويمية، بما يضمن تكافؤ الفرص بين الطلبة في نتائج الاختبار، ويضفي مصداقية على الممارسة التقويمية.

- بناء مُقرَّرات مُتكامِلة معرفياً؛ فمن الواضح أنَّ تنوُّع المضامين المعرفية يتطلَّب توسيع دائرة الاستشارة التربوية والتعليمية بين الجهات التي يوكَل إليها مهمة تصميم المُقرَّرات بنهج تكاملي، يراعي طبيعة العلوم والعلاقة بينها، ويقوم على مبدأ التجسير بين الوحدات التعليمية، بالاحتكام إلى المبادئ التربوية والقواعد الشكلية والإجرائية المُتَّصِلة بإعداد المناهج التكاملية.

٧- تكليف مراكز بحثية بإجراء دراسات تقويمية لمناهج التدريس في التخصُّصات الشرعية لعيِّنة من الجامعات العربية والإسلامية، باعتماد أدوات بحثية تقويمية،

من قبيل: تحليل المضمون، والمقابلات المفتوحة، والملاحظة المُوجَّهة، والاختبارات التجريبية، والعمل على مقارنة هذه المناهج من حيث الجودة والجدوى؛ بُغْيَةَ الإفادة من التجارب الرائدة فيها.

٨- إنشاء مراكز ومؤسسات علمية وأكاديمية تُعْنى بالبحث في علاقة النظام المعرفي الإسلامي ببناء المناهج التعليمية في مختلف الأسلاك والمستويات التعليمية.

والحمد لله الذي بنعمته تتمُّ الصالحات.

﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوۡ أَخۡطَأۡنَا﴾



ملحق
المقابلات العلمية

المقابلة العلمية رقم (١)

اسم المُقابَل: محماد رفيع.[1]

الصفة: رئيس شعبة الدراسات الإسلامية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله في فاس (المغرب).

١- ما تقويمكم لواقع تدريس علوم مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة؟

الدراسات الإسلامية تعيش منذ نشأتها فقراً مُدقِعاً في المنهج؛ سواء على مستوى البحث العلمي أو التدريس. ويكفي للتدليل على القلق المنهجي في هذا الحقل المعرفي الاستراتيجي خلوُّ المُقرَّرات الدراسية من أيِّ مادة تُدرِّس للطلبة المنهج، اللهمَّ بعض الحصص التوجيهية لطلبة الفصل السادس الموكولة إلى همم الأساتذة واجتهاداتهم.

وأمّا التدريس فهو يسير على غير هدى منهجي واضح، وإنَّما المسألة موكولة إلى مزاج الأستاذ وما يرتضيه. والمرتضى الشائع هو المحاضرة التي يُغيَّب فيها تماماً الطالب عن السؤال، والاستشكال، والتطبيق، وغيرها. وبعض الاستثناءات الشاذة تجدها عند بعض الأساتذة ممَّن يجتهدون في تنويع طرائق التدريس، وتوظيف مختلف الوسائل.

٢- ما علاقة المناهج التأسيسية لعلوم الشريعة بمناهج تدريسها؟

الترابط بينهما حتم لازم؛ فالمحتوى العلمي المُدرَّس لا ينفكُّ تماماً عن المنهج الذي به صيغ، وإلّا كان تفكيكاً لما لا يُفكَّك. ومنهج تأسيس العلم مُتَّكَأ بيداغوجي في تقديم المادة للطلبة؛ فعلماؤنا الذين شاركوا في تأسيس علوم الوحي كانوا يهتمّون اهتماماً واضحاً ببيان الخطوات التي سلكوها في استنباط حقائق العلوم، وكانوا يُزاوِجون في مناهج تدريسهم بين تعليم العلم وتنهيج الفكر.

---

(١) تمَّت المقابلة بتاريخ ٢١ ربيع الأول ١٤٣٧هـ، الموافق ليوم ٢٨ من دجنبر عام ٢٠١٥م، في فاس.

وإذا كانت علوم الشريعة قد تأسَّست على النظر الاستقرائي الذي ينطلق من الجزئيات لبناء القواعد الكلية، فإنَّ تنوُّع المدارس قد أغنى النظر المنهجي في تأسيس العلوم، وهو ما يفرض تنويع الطرائق، انسجاماً مع طبيعة البناء المنهجي للعلم المقصود بالتدريس والمُدارسة.

٣- ما أهم مُسوِّغات التجديد لهذه المناهج؟

من مُسوِّغات التجديد في مناهج التخصُّصات الشرعية ضمور هذه المناهج واضطرابها في واقع الدراسات الإسلامية الجامعية، والحاجة إلى رسم معالم واضحة لمناهج التدريس الشرعي. والمُسوِّغ المُلِحُّ هو ضعْف مخرجاتها بضعْف التحصيل في زمن التنافس على الجودة؛ فمن أجل ضمان جودة المخرجات، يتعيَّن تجديد الحاصل المنهجي في مسالك التدريس الشرعي.

٤- ما أهمية مراعاة مطالب الأُمَّة في تجديد هذه المناهج؟

حاجات الأُمَّة والمجتمع عبارة عن سؤال يتعيَّن وجوباً على مناهج الدراسات الإسلامية الإجابة عنه من خلال المضامين المُدرَّسة، والمناهج المُوجَّهة، والتطبيقات المعتمدة. فالمطلوب الأهم في مناهج الدرس الشرعي بالجامعة أنْ يُربَط بين المضامين المعرفية (مفاهيم، نصوص، أحكام، ...) والواقع المعيش. والتخصُّصات الشرعية لا تؤتي أُكُلها، ولا تظهر ثمرتها إلّا باتصالها بدنيا الناس، وأنْ تُسهِم في إعادة تشكيل الخبرات الاجتماعية وَفق مطالب الدين ومقاصده. ولعلَّ أخطر إشكالات مناهج الدراسات الإسلامية هو فصل مُقرَّراتها ونظام الحياة ومتطلَّباتها.

٥- ما السبيل إلى إحلال التكامل المعرفي في مناهج تدريس التخصُّصات الشرعية؟

التكامل المعرفي مطلب مهم لتجديد مناهج تدريس العلوم الشرعية، ويُمكِن اعتماده من خلال ثلاثة مستويات:

أ- على المستوى المعرفي التأسيسي: وذلك بالنظر إلى طبيعة التداخل المنهجي والمعرفي بين هذه العلوم، واستصحاب أثر اختلاف المدارس العلمية في هذا التداخل؛

موضوعاً، ومنهجاً، وتأسيساً، وتنزيلاً. ويُمكِن أنْ نُمثِّل لذلك بالعلاقة بين الفقه وأصوله؛ فالترابط بينهما جَلِيٌّ من حيث وظيفة كلٍّ منهما في استنباط الأحكام. فالمبدأ في مدرسة المُتكلِّمين أنَّ علم الأصول مُؤسِّس للفقه، بيد أنَّ رصد العلاقة بين العلمين في مذهب الأحناف يفرض التمييز بين النظر التأسيسي والنظر التنزيلي. فالأحناف أسَّسوا الأصول انطلاقاً من الفروع. أمّا على مستوى الإعمال والتنزيل فالأصول هي المُنتِجة للفقه.

ب- على المستوى التربوي البيداغوجي: وذلك باعتماد هندسة معرفية وبيداغوجية مُتكامِلة للعلوم المُدرَّسة، تقوم على مراعاة الروابط بين هذه العلوم، وعلى الترقّي في دراسة مباحثها.

ج- على المستوى التدريسي: وذلك بالتنسيق بين الأساتذة في مجالس الشعب، في مستويات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٦- في نظركم، ما أهم عوائق تنزيل مبادئ التكامل المعرفي في مناهج الدراسات الإسلامية؟

العوائق كثيرة ومُتنوِّعة منها:

- غياب استراتيجية واضحة المعالم لتنزيل مبادئ التكامل المعرفي في هذه المناهج.

- ضعْف التنسيق بين الأساتذة في بناء المُقرَّرات واختيار الوحدات والمضامين.

- اعتماد مبدأ التخصُّص الدقيق في ولوج سلك التدريس الجامعي. وهو أمر بَيِّنٌ في إعلان مباريات ولولوج أساتذة التعليم العالي المساعدين.

٧- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية نوعاً من القصور استهدف شخصية الطالب بشكل مُتوازِن. كيف تُفسِّرون ذلك؟

أهم تفسير لذلك هو غياب رؤية تربوية وبيداغوجية مُتوازِنة، تُؤطِّر المنهاج التربوي العام بمختلف أسلاكه ومستوياته، وتُحقِّق التوازن التربوي الشامل الذي يُنمّي في المُتعلِّم

المعارف، ويصقل قدراته المنهجية، ويُزكّي نفسه، ويحفظ بدنه. وهو رؤية مُستمَدَّة من مقاصد الدين وكلياته.

المقابلة العلمية رقم (٢)

اسم المُقابَل: سعيد حليم.[١]

الصفة: أستاذ التعليم العالي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، ومدير مجلة التدريس الجامعي.

١- كيف يُمكِن استحضار الخصائص المعرفية لعلوم الشريعة في ترسيم مناهج تدريسها؟

إنَّ تدريس علوم الشريعة يتأسَّس ابتداءً على استحضار البُعْد الإبستمولوجي للمعرفة الشرعية، لا باعتبار سيرورتها التاريخية من حيث النشأة والتطوُّر فحسب، وإنَّما يمتدُّ النظر إلى أبعد من ذلك، ليقف عند مناهج التأسيس ومناهج التأليف؛ حرصاً على بِنية هذه العلوم ومناهج تدريسها.

ولعلَّ أهم ما ينبغي مراعاته لترشيد مناهج تدريس علوم الشريعة:

- طبيعة النص القرآني والحديثي، والوظيفة المُتعلِّقة بكل واحد منهما على المستوى البياني والسلوكي العملي، وكذا ما يتعلَّق بموضوعات العلوم الشرعية، ومسائلها، ووظائف كل علم على حِدَةٍ.
- البِنية الداخلية لهذه العلوم، وهي المنطق الداخلي الذي يحكم المادة العلمية في علاقتها مع موضوعها.
- البِنية الخارجية للعلوم، وهي المنطق الخارجي الذي يحكم المادة العلمية المُصنَّفة في مظانِّها العلمية، والذي يتحكَّم في توظيف المادة واستثمارها بواسطة قوانين وأنساق، تُوجِّه البحث في هذه العلوم، وترشد إلى أنهج السُّبل لتدريسها.

---

(١) تمَّت المقابلة بتاريخ ٢٢ ربيع الأول ١٤٣٧ه، الموافق ليوم ٢٩ من دجنبر عام ٢٠١٥م، في فاس.

٢- ما علاقة الأهداف التعليمية بالأهداف العالمة؟

الأهداف التعليمية تُبْنىٰ أساساً بالانسجام مع الأهداف العالمة. وفهم العلاقة بينهما يتطلَّب التمييز بين مستويات الاشتغال العلمي والتعليمي الخاصة بكل نوع؛ فالأهداف العالمة نستحضر فيها الطبيعة المعرفية والمنهجية للعلم، ولا نستحضر الفئة المُستهدَفة. أمّا أهداف التدريس فنستحضر في صياغتها بالأساس خصائص الفئة المُستهدَفة من حيث قدراتها وخصائصها السيكولوجية، ولا يعني ذلك تغييب الخصائص العلمية والمعرفية للعلوم المقصودة بالتدريس.

٣- ما أهمية استحضار خصائص الطالب الجامعي في تدريس علوم الشريعة بالتعليم العالي؟

إنَّ الطالب الجامعي هو محور الفعل التعليمي؛ فلا بُدَّ من تحديد خصائص الطلبة في التخصُّصات المُتعلِّقة بالعلوم الشرعية، وتحديد نوع العوائق المعرفية والسيكولوجية التي تعترض هؤلاء الطلبة. ولا بُدَّ كذلك من دراسة طبيعة التقويم باستحضار هذه الشروط.

٤- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية قصور مناهج التدريس عن تنمية الملَكات العلمية والمنهجية لطلاب العلم الشرعي. كيف تُفسِّرون ذلك؟

يُمكِن تفسير ذلك بعوامل، أهمها:

- عدم استحضار الخصائص المعرفية في تدريس أيِّ علم من العلوم؛ فالفقه -مثلاً- إنْ لم نستحضر أنَّه علم يعتمد أساساً علىٰ طريقة استخراج الأدلة التفصيلية من النصوص الفقهية، فإنَّنا سنُركِّز علىٰ تدريس الأحكام الجزئية في غياب الملَكة الفقهية. وإذا لم نستحضر طبيعة علم أصول الفقه، وبأنَّه علم يرتكز علىٰ القواعد الكلية، وأنَّه مُرتبِط بالفقه، فإنَّنا سندرسه بطريقة تجريدية صورية لا تُنتِج فقهاً أو عملاً.
- ضعْف انفتاح أطر التدريس علىٰ أنواع الطرائق وأنسبها في التعليم الجامعي؛ نظراً إلىٰ غياب أيِّ تكوين بيداغوجي أساسي أو مستمر لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال.

٥- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية بعض القصور في الممارسة التقويمية، من حيث اقتصارها علىٰ قياس القدرة علىٰ الحفظ والاستظهار دون باقي القدرات والمهارات. كيف تُفسِّرون ذلك؟

يُمكِن تفسير ذلك بأمور، منها: غياب دورات تكوينية لأعضاء هيئة التدريس في منهجية بناء الاختبارات، تستهدف مهارات بناء أدوات الاختبار بالتناسب مع الخصائص المعرفية والمنهجية للعلم المقصود بالتقويم؛ فالعلوم الشرعية قائمة على النظر الذي يزدوج فيه العقل بالنقل، فلا يُسوَّغ الاقتصار في التقويم على اختبار قدرة الطالب على الحفظ، وإهمال قياس قدرات الفهم، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج... .

إنَّ الوثائق التربوية الرسمية لا تُلزِم أعضاء هيئة التدريس باعتماد أنشطة وأساليب اختبارية تطبيقية، إنَّما تركت للأستاذ الاختيار في ذلك. أضف إلى ذلك غياب إطار مرجعي لهذا النوع من التقويم، بحيث يُحدِّد هذا المرجع صيغ التقويم التطبيقي ونسبته في أنشطة التقويم العام في الوحدات التعليمية.

٦- ما هي أهم العوائق التي تحول دون إحلال التكامل المعرفي في المُقرَّرات الجامعية للتخصُّصات الشرعية؟

- عدم مراعاة الروابط القائمة بين العلوم الشريعة في تصميم الوحدات وتدريسها. فإذا نظرنا -مثلاً- لعلاقة الفقه بالأصول، فإنَّه لا يُسوَّغ الفصل بينهما تدريساً إلّا ما اقتضته الضرورة التربوية والبيداغوجية؛ لأنَّ فصل الدرس الأصولي عن الدرس الفقهي يقضي على الطبيعة المعرفية والمنهجية للأصول، ويُؤثِّر سلباً في الطبيعة العلمية والسلوكية لعلم الفقه.
- عدم توسيع دائرة المشاورة لتشمل تمثيلية معقولة من الأساتذة في تقرير الوحدات واختيار المضامين المناسبة لها.
- غياب التأهيل التربوي للأساتذة، في مجال الطرائق التعليمية المُحقِّقة لمقصد التكامل بين علوم الشريعة، وعدم استثمار التغيُّر الذي طال الهندسة البيداغوجية لمسالك التكوين الجامعي، والذي بمقتضاها يتمُّ التدريس بوحدات تعليمية مُنسجِمة مع فلسفة التدريس بالتكامل ومبادئه التربوية.

٧- ما رأيكم في الانطلاق من نظرية الملَكات التراثية لإرساء مدخل تربوي (بيداغوجي) بديل لتجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة؟

نظرية الملَكات هي نظرية تربوية أصيلة أثبت كفاءتها في مناهج التعليم التراثية، والرجوع إليها بقصد تأصيل المناهج الحالية هو أمر في غاية الأهمية، بل هو مفتاح تجديدها وجودة مخرجاتها. وهو أمر دعونا إليه منذ أنْ توجَّه اهتمامنا للبحث والتنقيب في النظرية التربوية الإسلامية.

ونموذج التدريس بالملَكات له سندات تدعم نجاحه في تأطير مسالك التعليم الشرعي الجامعي، أهمها:

- سند علمي، وهو أنَّ المدخل التربوي المُقترَح مُتناسِب مع خصائص علوم الشريعة؛ لأنَّه نشأ في أحضانها، وصاحب مناهج تعلميها في تاريخنا.
- سند تربوي، ويكمن في أنَّ نموذج التدريس بالملَكات أثبت جدواه في تاريخنا التربوي، وتخرَّج بفضله علماء أفذاذ في مختلف العلوم والفنون.
- سند سيكولوجي، ويتجلّى أثره في أنَّ الأساتذة والمهتمين بمناهج التدريس الشرعي يتقبَّلون هذا النموذج لارتباطه بتراثنا، وانسجامه مع خصائص المعرفة الإسلامية، في حين يرفضون المداخل البيداغوجية الحديثة؛ لأنَّها نشأت في بيئة مُخالِفة لبيئتنا.

٨- ما هي مقترحاتكم بشأن التوظيف البيداغوجي لنظرية الملَكات؟

التوظيف البيداغوجي لنظرية الملَكات ليس أمراً سهلاً؛ إذ يحتاج إلى جهود بحثية في التأصيل والبحث والتنقيب في أُسس النظرية وضوابط تنزيلها؛ تحصيناً لعملية التوظيف من خطر الإسقاط الماثل في محاكمة المبادئ التربوية التراثية بالمعطيات والأدبيات التربوية المعاصرة. وتحقيق ذلك مشروط بتظافر الجهود العلمية ورصد الإمكانات المادية والمعنوية لإنشاء مراكز علمية تُعْنى بالتراث التربوي؛ دراسةً، وتقويماً، وتحقيقاً، ونشراً من جهة، وتعميق النظر في الدراسات التربوية الحديثة عموماً، وعلم النفس التربوي والمعرفي بوجه خاص.

المقابلة العلمية رقم (٣)

اسم المُقابَل: أحمد أوزي.[١]

الصفة: خبير تربوي، وأستاذ سابق بكلية علوم التربية في جامعة محمد الخامس بالرباط (المغرب).

١- هل يُمكِن الحديث عن مناهج جامعية؟

ليس هناك مناهج جامعية بهذه التسمية، وإنَّما هناك نماذج من المناهج وأساليب التعليم والتعلُّم المُتعدِّدة بتعدُّد خلفياتها العلمية النظرية. فهناك إجمالاً نموذج بيداغوجي في التعليم مُتمركِز حول المُتعلِّم، بحيث تتوجَّه فيه جهود المُدرِّس إلى تحفيز المُتعلِّم (الطالب) على تدبير تعلُّماته بنفسه عن طريق الاكتشاف، ووضع الفرضيات، وإجراء التجارب، وتحليل المعلومات وتركيبها، وحلِّ الوضعيات المُشْكِلة، وذلك حسب المعلومات التي اكتسبها من قبلُ. إنَّ هذا النموذج البيداغوجي يُمكِّن المُتعلِّم في مختلف المستويات التعليمية التعلُّمية من طرح الأسئلة، والبحث عن أجوبتها؛ ممّا يساعد على تنمية سيروراته الذهنية، وبناء معارفه بنفسه.

إنَّ هذا النموذج يتَّفق مع النظرة العلمية المعاصرة للمُتعلِّم باعتباره -بطبيعته السيكولوجية- مُكِدّاً وفعّالاً، وما على المُعلِّم سوى أنْ يُنظِّم البيئة التعليمية حوله؛ إنَّه منهج بيداغوجي فعّال في عملية التعليم والتعلُّم، وهو منهج أحدث ثورةً في الميدان البيداغوجي.

أمّا النموذج البيداغوجي الثاني فهو يتمركز حول المُدرِّس، وهو نموذج يتعارض مع النموذج السابق المُتمركِز على المُتعلِّم. يُدْعى هذا النموذج في أدبيات علم النفس التربوي بيداغوجية النماذج التركيبية. إنَّ المُدرِّس في هذا النموذج يُهيِّئ المعارف للمُتعلِّم الذي هو

(١) تمَّت المقابلة بتاريخ ٢٨ يونيو ٢٠١٥م، في الرباط.

مُتلقٍّ أكثر منه باحثاً فعّالاً عن المعلومات؛ فدوره دور سلبي يكمن في تعلُّم المعارف، وبناء ما هو أولي منها، والعمل على إدماج المعارف الجديدة. قد يُدْعى هذا النموذج أيضاً طريقة العرض أو طريقة المحاضرات. ولعلَّ هذا النموذج هو السائد في التعليم الجامعي في معظم دول الوطن العربي؛ نظراً إلى تخلُّف أساليبها البيداغوجية، ولم يستطع أنْ يقطع صِلاته بالتعليم التقليدي الذي كان في المساجد قبل ظهور البيداغوجيات الجديدة التي أسَّست طرائقها على المعرفة السيكولوجية للمُتعلِّم. إنَّ هذا النموذج البيداغوجي يسمح للتلميذ بالتخفيف من جهده العقلي، والرفع -في مقابل ذلك- من قدرة ذاكرة عمله عن طريق استبعاد المعالجات غير المُنتِجة.

٢- ما هي أبرز خصوصيات المنهج الجامعي عن المناهج الدراسية في التعليم ما قبل الجامعي؟

ليس هناك في نظري منهج جامعي -إذا صحَّ هذا التعبير- واحد يُمكِن الحديث عنه، ووصفه. إنَّ أيَّ منهج ليس سوى وسيلة، وليس غايةً في ذاته. لذلك هناك مناهج بيداغوجية جامعية بقَدر ما هنالك من أساتذة جامعيين، يعملون في ظروف مختلفة، ويحكم عملهم المهني الأكاديمي خلفيتهم النظرية والعملية التكوينية. بل يُمكِن القول بأنَّ الطريقة أو المنهج الذي يتَّبعه الأستاذ الجامعي مع هذا الفصل الدراسي لا يتَّبعه مع فصل دراسي آخر بسبب حجمه أو تميُّز طلابه. فالأستاذ البيداغوجي المُتمرِّس في عمله، والمُتَّسِم بالكفاءة المهنية في عمله التعليمي، يستطيع أنْ يُكيِّف منهجه البيداغوجي وَفق طلابه، ووَفق الزمان والمكان؛ إذ المهم هو تحقيق الأهداف التعليمية التعلُّمية، وليس أنْ يكون عبداً، وتحت رحمة منهج معين يتحكَّم في مساره التعليمي.

٣- ما هي حدود وضوابط الاستفادة من علم المناهج الدراسية في بناء المناهج الجامعية وتطويرها؟

إنَّ المشكلة التي تعانيها المنظومة التعليمية في بلادنا أنَّها تهتم بالمضمون، ولا تهتم بالمُتعلِّم؛ الشيء الذي ترتَّب عليه غياب التواصل بين المُعلِّم والمُتعلِّم في مختلف المستويات التعليمية. والحال أنَّنا قبل أنْ نُعلِّم ينبغي أنْ نعرف المُتعلِّم قبل تعليمه حتى

نستطيع أنْ نُحقِّق أفضل تواصل معه. إنَّ هناك غياباً مُطْلَقاً للبيداغوجية الجامعية التي ينبغي أنْ تُوجِّه عمل المُدرِّس حتىٰ لا يخبط خبط عشواء في مهامه. إنَّ علىٰ المُدرِّس -في أيِّ مستوىٰ من المستويات التعليمية- أنْ يُتقِن سيكولوجية المُتعلِّم الذي يتوجَّه إليه، وما إذا كان هذا المُتعلِّم طفلاً، أم مُراهِقاً، أم راشداً. ولكل فئة من هذه الفئات سيكولوجيتها وبيداغوجيتها الملائمة؛ إنَّ نفس الأكلة لا تتلاءم مع جميع الأعمار. كما أنَّ عليه أنْ يطَّلِع علىٰ مختلف الطرائق البيداغوجية في التدريس حتىٰ يختار أفضلها وأنجعها بالنسبة لطلابه؛ حتىٰ يجعلهم متفاعلين معه ومع مادته الدراسية.

٤- ما رأيكم في الانطلاق من نظرية الملَكات لبناء مدخل تربوي بديل لتدريس العلوم الإسلامية في الجامعة؟

إنَّني لا أبخس الفكر التربوي التراثي الإسلامي حقه؛ فهناك العديد من المُفكِّرين التربويين الذين حدسوا بأفكار تربوية مُتطوِّرة سبقوا بها عصرهم، ولكنَّني أُومن بأنَّ الفكر الإنساني فكر عالمي ينبغي الاستفادة منه. إنَّ ديننا يوصي بأخذ الحكمة والعلوم من غيرنا حتىٰ لو بعُدت المسافات بيننا وبينهم، وحتىٰ لو كانوا يتبعون ديناً غير ديننا. ومن هنا ينبغي أنْ نستفيد من الأدبيات الفكرية التربوية الحديثة التي تأسَّست علىٰ الاكتشافات العلمية التجريبية في الميدان السيكولوجي والسوسيولوجي والبيولوجي حتىٰ نعرف جيداً شخصية المُتعلِّم، ونُعلِّمه وَفق قدراته واهتماماته. فالمُفكِّرون القدامىٰ الذين تحدثوا عن نظرية الملَكات لو قُدِّر لهم أنْ يستفيدوا من نتائج العلوم التربوية المعاصرة لغيَّروا أو أضافوا أشياء كثيرة لنظريتهم أو تخلَّوا عنها؛ فالعلم عمل إنساني ينمو، ويتطوَّر باستمرار.

٥- ما هي أهم الخصائص السيكولوجية للطالب الجامعي؟ وكيف يُمكِن مراعاتها في تطوير المناهج الجامعية؟

الخصائص السيكولوجية لشخصية الطالب الجامعي ينبغي أنْ نستمدَّها من الطالب نفسه؛ فهو في مرحلة عمرية تختلف عن مرحلة الطفولة وبداية المراهقة، ممّا يستوجب تعليمه وَفق نموذج بيداغوجي يراعي ذلك، وهو النظام أو طريقة الأندراغوجيا التي تُناسِب تعليم الراشدين. كما أنَّ مستوىٰ نضجه العقلي يُؤهِّله للبحث عن المعلومات، وتركيبها، وتحليلها،

ونقدها؛ ممّا يجعل الأستاذ في غنىٰ عن تلقينه المعلومات، بل يُبدِّل جهده في تحفيز الطالب علىٰ البحث عنها. إنَّ الجامعة عبارة عن صرح للبحث عن المعرفة وبناء العلوم، وليست مكاناً لتلقينها وحفظها. وهذا الأمر ينبغي توعيته؛ فالتعليم لم يعد كما كان، يُقدَّم (أو يُلْقىٰ) تحت الأشجار أو الساقفات، وإنَّما يُقدَّم، ويُجرَّب، ويُحلَّل في المختبرات التقنية.

٦- هل يُمكِن المزاوجة في أدبيات الفكر التربوي التراثي وكشوفات الفكر التربوي المعاصر في بناء مناهج جامعية أكاديمية معاصرة؟

إنَّ أيَّ معرفة إنَّما هي عملية بناء إنساني، يضيف إليها كل جيل من الأجيال لبنات جديدة؛ فلولا جهود ابن سينا وغيره في الطب ما وصلنا اليوم في علم الطب إلىٰ ما وصلت إليه الإنسانية. بمعنىٰ أنَّه لا يُمكِن عزل أيِّ تراث فكري عن آخر بدعوىٰ دين أصحابه أو جغرافيتهم وتاريخهم؛ فنحن نستفيد من جميع المُفكِّرين. إنَّنا نبحث عن الحقيقة، والحقيقة واحدة لا دين يحكمها، ولا إيديولوجية؛ ففي العلم لا نخضع ولا نحتكم إلّا إلىٰ التجريب، وهذه ميزة الفكر العلمي الذي تطوَّر، ونما بفعل هذا التحرُّر من كل القيود. لذلك فهناك تراث تربوي إنساني واحد مُتطوِّر عبر الأمكنة والأزمنة.

٧- ما رأيكم في اعتماد " الكتاب الجامعي" المُوحَّد في مسالك التكوين الجامعي؟ وما أثره في جودة التعليم؟

ينبغي لكل مادة دراسية تُدرَّس في الجامعة أنْ يكون لها كتاب مرجعي يعود إليها الطالب الجامعي، بحيث لا يكتفي بالمحاضرات التي تُقدَّم، ويقوم بتدوينها أحياناً بطريقة غير صحيحة. إنَّ الاعتماد علىٰ الكتاب المُرافِق للمحاضرات يساعد الطالب علىٰ فهم الموضوعات أكثر، وتلخيص مضامينها ومقارنتها واستيعابها بشكل أفضل. هذا فضلاً عن الأسلوب العلمي الذي تُساعِد هذه المراجع علىٰ اكتسابه. ولا يُمكِن في نظري توحيد الكتاب الجامعي؛ لأنَّ الجامعة فضاء رحب لتلاقح الأفكار وطرح الرأي والرأي المضاد، وليست مكاناً نُعلِّب فيه أفكار المُتعلِّمين، ونُوحِّدهم.

٨- ما أثر التأهيل التربوي البيداغوجي للأساتذة في جودة التعليم الجامعي؟ وما هي معالم تفعيله؟

التأهيل الجامعي -مع الأسف- في صيغته الحالية لا يرقىٰ إلىٰ الأهداف المُتوخّاة منه كرؤية تربوية لإعداد الأستاذ الجامعي إعداداً يُؤهِّله لمهامه التدريسية؛ إذ ينبغي للتأهيل الجامعي أنْ ينصبَّ علىٰ خدمة حقيقية للأهداف البيداغوجية الجامعية. إنَّه في الشكل الذي يتمُّ به حالياً يستهدف الترقيةَ المهنيةَ، وليس الترقيةَ البيداغوجيةَ لتحسين أداء المُدرِّس.

ينبغي تفعيل التأهيل الجامعي بما يعيد صياغته بشكل يجعل منه وسيلةً لتحقيق الأهداف التي تسعىٰ الجامعة في مجتمع المعرفة وعصر العولمة إلىٰ تحقيقها.

المقابلة العلمية رقم (٤)

اسم المُقابَل: مصطفىٰ صادقي.

الصفة: أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بوجدة، ورئيس أكاديمية الدراسات الفكرية والتربوية.(١)

١ – ما تقويمكم العام لواقع مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة المغربية؟

أرىٰ أنَّ تدريس علوم الشريعة في الجامعة المغربية يفتقر إلىٰ المناهج القويمة، بل أستطيع القول إنَّ منهاج التدريس -بمعناه التربوي الشامل- ليس من المُفكَّر فيه أصلاً في التعليم الجامعي، وإنَّ غاية ما يعتنىٰ به في التنظير لتدريس العلوم الشرعية أمران؛ الأول: اختيار وحدات العلم الشرعي ومضامينها وتحصيصها زمنياً عبر الفصول الدراسية والسنوات (وهو التخطيط العام الذي يُحدِّده مُصمِّمو دفاتر الضوابط البيداغوجية). الثاني: الاهتمام بطرائق التدريس وأساليب التلقين (المحاضرة، الإملاء، الإلزام بمتن خاص أو مطبوع، ...). وهو تخطيط موكول إلىٰ الأساتذة، ومدىٰ اهتمامهم بالأمور التربوية، ومدىٰ اجتهادهم. أمّا المنهاج بعناصره المُتكامِلة وبشموليته فغائب في الأدبيات التربوية الجامعية. ومن ملامح ذلك في تدريس العلوم الشرعية، أذكر ما يأتي اختصاراً:

- عدم اهتمام التدريس بالمقصد الأساسي من كل علم شرعي؛ فلا تكاد تجد فرقاً بين تدريس الأصول وتدريس المصطلح أو علوم القرآن... في كل ذلك لا يخرج الدرس عن المداخل التاريخية (وضمنها أعلام العلم، ومظانُّه)، والتعريفات اللغوية والاصطلاحية، ثمَّ إدراك المباحث الأساسية. فكأنَّ الغرض هو مُجُرَّد التعريف بالعلم وحفظ معطياته ونتائجه، وليس التحقُّقَ بملَكاته وقدراته،

(١) تمَّت المقابلة عن طريق التواصل بالبريد الإلكتروني، بتاريخ ٢٩ رجب ١٤٣٧هـ، الموافق ليوم ٧ من ماي عام ٢٠١٦م، في المغرب.

لتطبيقه فيما جُعِل له؛ أيْ أنْ يُدرَس أصول الفقه للتمكُّن من الاستنباط والترجيح... ويُدرَس المصطلح لغرض تخريج الأحاديث والتصحيح والتضعيف... هكذا تجد التدريس لا يهتم بالغرض الذي جُعِل له العلم.

- التبعية بإغفال المقصد من العلم الشرعي، فإنَّ طرائق التدريس لا تختلف من علم إلى آخر؛ لأنَّها في كل ذلك تهتم بالمعرفة التجزيئية وبنتائج العلم، وتُغفِل منهجه، ولا تعتني بالتدرُّب على تطبيقاته.

- ظهور اختلالات التدريس واضحةً في أساليب التقويم؛ إذ تطغى الأسئلة المُرتبِطة بالمعطيات المُجزَّأة، التي تقف عند مستوى تقويم مهارات الحفظ والاسترجاع أو التحليل في أحسن الأحوال.

- إنَّ اختيار البرامج وتنظيمها لا يخضع لمعايير تربوية معقولة. والشاهد على ذلك أنَّ بعض المباحث أو المجزوءات ممّا يُدرَّس في الفصول الدراسية الأولى قد تجدها بعينها في الفصول النهائية. كما أنَّك لو قمت بتغيير ترتيب الوحدات والمجزوءات؛ تقديماً وتأخيراً، وزيادةً ونقصاً، في السنة الواحدة أو بين السنوات، ما أحدث ذلك خللاً كبيراً؛ لأنَّ تسطير البرنامج لم يكن أصلاً خاضعاً لترتيب منطقي أو أساس تربوي.

- غياب الوظيفية في تناول العلوم والمعارف، حيث تورد المعطيات على درجة واحدة من الاهتمام، لا فرق بين مقاصد العلم ووسائله وملحه، ولا تمييز بين المعطيات التاريخية واللغوية الإضافية والمعارف الأساسية الأصلية.

- التكامل بين وحدات العلم الشرعي في التدريس، فضلاً عن التكامل مع المعارف الطبيعية والإنسانية الأُخرى.

٢- ما هي مُسوِّغات التجديد في مناهج الدراسات الإسلامية الجامعية؟

- مُسوِّغات علمية: الحاجة إلى الاهتمام بصُلْب العلوم الشرعية ومقاصدها الجوهرية، وتخليصها من المُؤثِّرات التاريخية الظرفية التي لا تعلُّق لها بأصل العلم، والتخلُّص من العوائق اللفظية والمذهبية، ودراسة العلوم في سياق اجتهادي لا يُغفِل معطيات العصر ومستجداته.

- مُسوِّغات تربوية: الاهتمام بمنهج العلم، زيادةً على التمكُّن من معارفه ونتائجه، وتفعيل الجانب التطبيقي من كل علم، وإحكام التكامل بين العلوم الشرعية في ذاتها ومع غيرها من المعارف البشرية، الأخذ بيد طالب العلوم الشرعية إلى مدارج النظر والاجتهاد.

- مُسوِّغات واقعية: تحيين العلوم الشرعية وربطها بمشكلات العصر، وإقدار طالب الشريعة على القيام بمختلف المهام العلمية النظرية والتطبيقية المُرتبِطة بمجالات تخصُّصه (التأليف، التحقيق، المناظرة، التعليم، التطبيق للفقه العملي: الفرائض، الوثائق، المعاملات المالية، ...). ولا أُفضِّل -في هذا السياق- الحديث عن ربط التعليم الجامعي بسوق الشغل؛ كي لا يتحوَّل طالب العلوم الشرعية إلى تقني أو مهني يُوجَّه إلى عمل مُحدَّد. فالأصل أنْ يكتسب مهارات نظرية وتطبيقية عليا، تجعل تأهُّله للوظائف والأعمال أمراً مُتحصَّلاً دون قصد إليه أو احتفال به.

٣- ما هي أهم دعامات إرساء التكامل المعرفي (بين علوم الشريعة) في مسالك التكوين الجامعي؟

- دعامات إبستمولوجية: تحديد طبيعة كل علم شرعي، ومنطقه الداخلي، ومنهجه، والغاية الأصلية منه، وتخليصه من العوالق التاريخية، والاستطرادات، والتعريفات اللغوية والاصطلاحية التي تزيد على الحاجة. ثمَّ بيان الارتباط بين العلوم الشرعية والعلائق المعرفية والمنهجية بينها: أيُّ علم يتوقَّف على الآخر؟ ومَنْ يتقدَّم؟ ومَنْ يتأخَّر؟ وأيُّ العلوم وسيلة للآخر؟

- دعامات نظرية (بيداغوجية): الوصل بين العلوم الشرعية على مستوى التخطيط ووضع المنهاج الدراسي، من خلال تحديد كفايات أساسية لكل فصل أو سنة دراسية، واختيار المجزوءات العلمية التي تُحقِّقها من كل علم شرعي. مباحث من اللغة مُرتبِطة بمباحث الأصول، والفقه مُرتبِط بأصوله وبعلم الحديث... وكل علم يُفضي إلى غيره. ثمَّ المزاوجة بين الدروس النظرية والدروس التطبيقية التي يحصل بها التكامل عملياً: النظر إلى كل علم عمودياً (توزيع مباحثه ومنهجه عبر

سنوات الطلب الجامعي)، ثمَّ النظر إليه أفقياً (علاقته بوحدات العلم الشرعي الأُخرىٰ في كل مرحلة دراسية).

- دعامات عملية (ديداكتيكية): تدريس العلوم الشرعية تحت إشراف فريق تربوي مُتعاوِن ومُتكامِل، والتنسيق المبدئي في كل الأنشطة والعمليات، وبيان الخريطة العامة للعلوم الشرعية، وموقع كل علم أو وحدة ضمنها، ليقع التعاقد العام بين فريق التدريس والطلبة، ثمَّ يشرع كل أستاذ في الجزء الموكول إليه بتعاقد خاص يدور في فَلَك التعاقد العام، والاهتمام بالتقويم ليكون مسايراً للتدريس، ومُكمِّلاً لأغراضه في الاهتمام بمقاصد كل علم، ويُمكِن أنْ يكون التقويم مُندمِجاً ينصبُّ علىٰ أكثر من علم شرعي في سياق واحد.
- دعامات إجرائية تنظيمية: السماح بتغييرات هيكلية علىٰ منظومة العلوم الشرعية، بإعادة ترتيب سُلَّم الأولويات بين العلوم الشرعية، ونسب الاهتمام الممنوح لها، وكيفية تنظيم حصص تدريسها وتقويمها.

٤- اقترح محمد الدريج مدخل الملَكات لتطوير المناهج الدراسية، بالاستناد إلىٰ نظرية الملَكات التراثية. ما رأيكم في اعتماده مدخلاً بيداغوجياً لمسالك التكوين الجامعي للدراسات الإسلامية؟

مدخل الملَكات الذي اقترحه الدكتور الدريج ليس علىٰ درجة من الوضوح والنضج تسمح باعتماده في مسالك التكوين الجامعي للدراسات الإسلامية. وهذه أهم الملاحظات التي أُسجِّلها علىٰ اقتراحه:

- إنَّه أطَّر اشتغاله بتراث ابن خلدون التربوي بنفس الإطار الذي حدَّده عابد الجابري للتعامل مع التراث، فيصدق فيه نفس النقد الذي وُجِّه إلىٰ الجابري حول كتابه "نحن والتراث"، وما وُجِّه إليه في تعامله الانتقائي والإسقاطات التاريخية التي تعامل بها مع تراث ابن رشد.
- إنَّ الحديث عن الملَكات في كتابات ابن خلدون لم يكن نظرية تربوية عامة ومستقلة، بل كان ابن خلدون يتحدث عن ملَكات الاجتهاد ضمن سياق الفقه بالخصوص،

والعلوم الشرعية عموماً. فانتزاع الاصطلاح من هذا السياق، وجعْله نظريةً عامةً، مجازفةٌ ستفضي إلىٰ الركوب علىٰ أعمال السابقين، وتحميلها ما لا تحتمل، فقط للاستفادة من شهرة المُتقدِّمين.

- إنَّ الدريج أخذ من اصطلاح "ملَكات الاجتهاد" شطره الأول فقط، وأهمل الشطر الآخر (هذا علىٰ مستوىٰ الصياغة)، وانطلق من التعريف التراثي للملَكات، ليتفرَّع إلىٰ تفاصيل لا علاقة لها بالمبدأ (هذا علىٰ مستوىٰ المضمون)، حيث أفضىٰ الدريج إلىٰ تفريعات وتفاصيل في النظرية التربوية لا تخرج -في مجملها- عن مدخل الكفايات المتداول حالياً، وتغيير بعض التسميات لا يُغيِّر من حقيقة الأمر شيئاً. وهكذا، فقد بدأ بملَكات، لكنَّه انتهىٰ إلىٰ كفايات، ولم يظهر من أثر لابن خلدون إلّا الاسم والشهرة.

وعموماً، فإنَّ فكرة تأسيس النظريات التربوية انطلاقاً من التراث والاصطلاحات الأصيلة أمرٌ جيد، لكن لا ينبغي أنْ يتحوَّل ذلك إلىٰ ركوب علىٰ أعمال السابقين أو تحميلها ما لا تحتمل. فلا مانع من إبداع نموذج تربوي مستقل دون ربطه بأحد من الأعلام المشهورين. كما أنَّ الإبداع ينبغي أنْ يكون حقيقياً، وليس ظاهرياً؛ فمُجرَّد التغييرات الطفيفة في التقسيمات والاصطلاحات لا تُعَدُّ نظرية تربوية إذا كان أصلها متداولاً ومعروفاً ممّا أنتجته التربية الغربية المعاصرة.

٥- ما رأيكم في اعتماد "الكتاب الجامعي" المُوحَّد في مسالك التكوين؟ وما أثره في جودة التعليم؟

لا أرىٰ أنَّ فكرة الكتاب الجامعي المُوحَّد ستجدي نفعاً. نعم، قد تُقلِّل من بعض ثغرات التدريس الجامعي، خصوصاً ما يرتبط بالتفاوت بين الجامعات والتباين بين مستويات الأساتذة، لكنَّه لن يُحقِّق المرجوَّ من العلوم الشرعية، ولن يُسهِم في تفتُّق ملَكات الاجتهاد والنبوغ لدىٰ طلاب الشريعة، بل علىٰ العكس قد يؤدي دوراً معكوساً بتكريس الجمود والتقليد والاكتفاء بالبرنامج الرسمي المُوحَّد، ويُكرِّر تجربة المختصرات التي سادت في العهود المُتأخِّرة، وأثَّرت علىٰ جودة التعليم.

ومن ثَمَّ أرىٰ أنَّ الأَولىٰ هو توحيد الكفايات المطلوبة ومواصفات التخرُّج لدىٰ طالب الشريعة، وتدقيق معايير الجودة في البرامج وطرائق التدريس وأساليب التقويم ومشاريع البحث والأطروحات، مع ترك حُرِّية في التنزيل؛ لأنَّه ليس هنالك كتاب يُمكِن أنْ يختصر التنوُّع الموجود في المكتبة الإسلامية. وأيُّ محاولة للتوحيد هي قتل لذلك التنوُّع؛ فالمطلوب -إذن- هو محاولة الاستفادة من كل ذلك الثراء، ليس في المُقرَّر المُوحَّد، ولكن من خلال حُسْن الاختيار للمحتويات العلمية، وطرائق التدريس، والجمع بين الدرس النظري والتطبيق والمطالعة.

المقابلة العلمية رقم (٥)

اسم المُقابَل: فتحي حسن ملكاوي.[١]

الصفة: مُفكِّر إسلامي، والمدير الإقليمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي في الأردن.

١- ما وظيفية النظر الإبستمولوجي في بناء المناهج التعليمية عموماً، والجامعية منها بوجه خاص؟

الحديث عن نظرية المعرفة بصفة عامة يحيل على مجموعة من الأسئلة، أهمها:

- ما مفهوم "المعرفة"؟
- ما تاريخها؟
- ما وظيفيتها؟
- ما مصادرها؟
- ما أدوات اكتسابها؟

فالصورة الكلية التي يتمُّ تحصيلها من خلال هذه الأسئلة هي المشكلة لما يُسمّى نظرية المعرفة أو إبستمولوجيا العلوم، حسب اختلاف المدارس الفلسفية في الاصطلاح على مجموع هذه المبادئ.

وأهم دلالة تربوية لنظرية المعرفة أنَّها تُقدِّم تقسيماً منهجياً لمجالات المعرفة؛ فهناك علوم الشريعة، والعلوم الاجتماعية (تاريخ، فلسفة، اقتصاد، ...)، والعلوم البحتة (فيزياء،

(١) تمَّت المقابلة بتاريخ ١٢ صفر ١٤٣٦هـ، الموافق ليوم ٤ من دجنبر عام ٢٠١٤م، بالموازاة مع أشغال الندوة الدولية: "التعليم العالي والبحث العلمي في الدراسات الإسلامية: رؤية استشرافية في ضوء التحولات المعاصرة"، التي نظَّمها فريق البحث "القيم والمعرفة"، وماستر "التربية والدراسات الإسلامية" في جامعة عبد المالك السعدي بالمغرب، وبالشراكة مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية في تطوان.

كيمياء، رياضيات)، وما يلحق بها من تطبيقات (طب، هندسة، ...).

والمطلوب تربوياً فهم سياق نشأة هذه العلوم وتطوُّرها، وطبيعة مضامينها والمناهج التي أنتجتها. ومن جهة أُخرىٰ، فإنَّ كل علم يتضمَّن معارفَ ومهاراتٍ وقيماً، وهذا بدوره يساعد علىٰ تحديد مجالات الاشتغال التربوي والتعليمي لتدريس العلوم الإسلامية، وهي:

- المجال العلمي المعرفي: من خلال تحديد طبيعة المضامين المقصودة بالتدريس.

- المجال المهاري: ومن خلاله يتمُّ تحديد المهارات والقدرات المُستهدَفة.

- المجال الانفعالي: ويتصل بالاتجاهات والقيم المُؤطِّرة للفعل التعليمي.

٢- هل يُمكِن الإفادة من الفكر التربوي الحديث في تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة؟

إنَّ الإفادة من الفكر الحديث شرط لازم للإقلاع الحضاري للأُمَّة؛ ففي مجال التربية والتعليم، لا يُمكِن الاستغناء عمّا أنتجه العقل المعاصر، فلا يستقيم التمسُّك بنفس مناهج المُتقدِّمين؛ لاختلاف الزمان، والمكان، والمُدركات.

٣- ما هي أهم مقتضيات إحلال التكامل المعرفي؟

هناك دراسات كثيرة حاولت الإجابة عن هذا الإشكال، غير أنَّ جُلَّها ربطت ذلك بوجود معرفة تدريسية تُترجِم مبادئ التكامل. والنظر الفحيص لجوهر هذا الإشكال يحيل علىٰ مقتضًىٰ أهمَّ، وهو توفُّر العالِم الذي يُؤمِن بفلسفة التكامل، بحيث يُؤطِّر اشتغاله العلمي والتربوي برؤية مُتكامِلة للعلوم والمعارف؛ فلا تُصنَع المناهج برؤية تكاملية ما لم تستقرَّ هذه الرؤية في القلوب العاقلة الفاعلة، التي تُنتِج مادة علمية جرىٰ فيها مبدأ التكامل؛ فالعالِم هو المُنتِج للتكامل، وليس الكتاب.

٤- في نظركم، أيُّهما أجدىٰ لتقريب مبادئ التكامل في المحتوىٰ الجامعي: كتب المُتقدِّمين، أم الكتب التعليمية الحديثة؟

إنَّ فكرة التكامل المعرفي هي محاولة لإلغاء الازدواجية، والتقابل الثنائي بين الأمور، الذي بمقتضاه يحصر الاختيار بين أحد الأمرين؛ كأنْ تقول: هذا أو ذلك، ولماذا لا نقول:

هذا، وذاك؟ فالجمع بين كتب التراث والكتب الحديثة أوجب. وبذلك يكون من مقتضيات التكامل الجمعُ بين عمق النظر المعرفي للمُتقدِّمين ومناهج التأليف الحديثة القائمة علىٰ يسر الأسلوب وبساطته، بما يُعِين علىٰ الفهم في مراحل الطلب الأولىٰ.

ومن الواجب التأكيد علىٰ ضرورة إعداد كتب جامعية حديثة؛ لأنَّ كتب التراث إنَّما جاءت استجابةً للحاجات العلمية والتربوية والاجتماعية لزمانها، والوقوف عند مستواها هو خلل في الفهم، وخلل في الإدراك، وخلل في بناء العقل المسلم. فنحن في هذا الزمان نحتاج إلىٰ أنْ نصوغ كل علم من العلوم بمنهجية وأسلوب حديث يُقرِّب المعاني؛ علىٰ أنْ تكون قراءة كتب التراث ومُدارَستها جزءاً من التعلُّم.

٥- كيف تُفسِّرون ضعْف استجابة المُقرَّرات الجامعية لحاجات المجتمع؟

يُمكِن تفسير ذلك بعدم استصحاب وظيفية المعرفة التعليمية، بجعلها قريبةً من واقع الطالب، مجيبةً عن إشكالاته الفردية والمجتمعية، والاكتفاء بتدريس المضامين المبثوثة في الكتب المُقرَّرة دون تحيين أمثلتها وترجمة حقائقها في الواقع المعيش، بالوجه الذي يربط هذه العلوم بالواقع الراهن للأُمَّة المسلمة، وتمكينها من القفز إلىٰ مُقدِّمة الأُمم في مجالات الإنجاز المُتميِّز والفاعلية الحضارية. وتحقيق ذلك مشروط بجعل المضامين المعرفية قاصدةً توجيهَ وعي الإنسان المسلم بمهمته في الحياة، وسعيه في حركته في الواقع.

٦- في نظركم، ما أسباب ضمور الملَكات في مسالك التعليم الشرعي الجامعي؟

أهم سبب لذلك هو غياب التطبيق والتمرين علىٰ هذه المهارات؛ فالعقل البشري يضعُف بعدم الاستعمال، وضعْف التوظيف والتدريب علىٰ المهارات المُكتسَبة.

المقابلة العلمية رقم (٦)

اسم المُقابَل: عمر كاسولي.[١]

الصفة: الأمين العام للمعهد العالمي للفكر الإسلامي في فرجينيا (الولايات المتحدة الأمريكية).

١- كيف تُفسِّرون ضمور مبدأ التكامل المعرفي في المناهج الجامعية في العالَم العربي والإسلامي؟

إنَّ المناهج الجامعية لتدريس العلوم الإسلامية -وعلى الرغم ممّا راكمته من تجربة في العالَم العربي والإسلامي- لا تنطلق في صياغة مُقرَّراتها من رؤية كلية ضابطة للعلاقة بين العلوم في النظام المعرفي الإسلامي. وقد ظهر اهتمام متزايد في العقود الأخيرة بفلسفة التكامل بين العلوم في الإسلام، لكنَّ توطين هذه الرؤية في المُقرَّرات الجامعية لا يزال تجربةً فَتِيَّةً في بعض الجامعات التي أنشأت خدمة مشروع "إسلامية المعرفة"، وتكاملها.

٢- ما السبيل إلى إحلال التكامل المعرفي في المناهج الجامعية؟

إنَّ أهم سُبل إحلال التكامل المعرفي هو إعداد مُقرَّرات جامعية مُحقِّقة لمبدأ التكامل، وهو ليس بالأمر السهل. وإذا نظرنا إلى تجربة الجامعة الإسلامية بماليزيا نجد أنَّ بناء كتب جامعية تعكس وحدة المعرفة من أهم الإشكالات التي تُعوِّق تحقيق أهدافها الماثلة في "إسلامية المعرفة"، و"أسلمة" مناهج التعليم.

وقد أكَّد إسماعيل الفاروقي -منذ بداية الاشتغال على هذا المشروع- ضرورة الاجتهاد في تأليف كتب جامعية مُحقِّقة لهذا المقصد. وبعد ربع قرن من المناقشة والمشاورة في

---

(١) تمَّت المقابلة بتاريخ ١٢ صفر ١٤٣٦هـ، الموافق ليوم ٤ من دجنبر عام ٢٠١٤م، بالموازاة مع أشغال الندوة الدولية: "التعليم العالي والبحث العلمي في الدراسات الإسلامية: رؤية استشرافية في ضوء التحولات المعاصرة"، التي نظَّمها فريق البحث "القيم والمعرفة"، وماستر "التربية والدراسات الإسلامية" في جامعة عبد المالك السعدي بالمغرب، وبالشراكة مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية في تطوان.

الموضوع، بدأ الاشتغال على إعداد كتب جامعية خادمة لمبادئ التكامل المعرفي، حيث تمَّ إنتاج ما يُقارِب مئة كتاب جامعي في ماليزيا وبنغلادش، وهي تجارب متواضعة، لكنَّها تُشكِّل أساساً للبناء والتطوير.

٣- هناك بعض الدراسات التي قوَّمت تجربة الجامعة الإسلامية بماليزيا أقرَّت اعتماد أنشطة تربوية وتعليمية موازية، ما أهمية هذه الأنشطة في البناء العلمي والتربوي للطالب؟

هناك برامج وأنشطة مُتنوِّعة يستفيد منها الطلاب في الجامعة (رباطات تربوية وتعليمية، زيارات ميدانية، أنشطة ثقافية في المجمعات السكنية الجامعية الخاصة بالطلبة، ...). وهذه الأنشطة تكون مُوازِيةً لما هو مُقرَّر في الحصص الدراسية، ولها أهمية كبرى؛ لأنَّ الإسلام دين شمولي، يجمع بين العلم والتزكية، وبين البناء العلمي وتنمية مهارات التفكير والإبداع.

٤- ما أهم معايير اختيار الأساتذة للتدريس في الجامعة الإسلامية بماليزيا؟

اختيار الأساتذة يُبْنى أساساً على المعايير الأكاديمية من حيث: التخصُّص، والتمكُّن المعرفي، والاتِّصاف بالأخلاق الحميدة، والاقتناع بالمشروع الإسلامي المعرفي، ثمَّ يخضع الأساتذة إلى تكوينات لتطوير مهاراتهم التدريسية.

٥- كيف تُفسِّرون ضعْف القدرة الإدماجية لمناهج تدريس العلوم الإسلامية بالعالَم العربي والإسلامي؟

يُمكِن تفسير ذلك بضعْف امتلاك جامعاتنا في العالَم العربي والإسلامي لرؤية كلية مُنسجِمة مع الرؤية الإسلامية للمعارف والعلوم، تضبط ترسيم المُقرَّرات الجامعية واختيار مضامينها، بموجبها يتمُّ تأهيل الطالب المُتخصِّص في العلوم الإسلامية لممارسة مختلف الوظائف الدينية والعلمية والاجتماعية والتربوية، بحيث يكون لكل طالب تخصُّص أصلي في أحد العلوم الإسلامية، وتخصُّص فرعي في أحد التخصُّصات في العلوم الإنسانية أو النفسية والاجتماعية، وهو الأمر المعمول به في الجامعة الإسلامية بماليزيا. وعلى الرغم من الصعوبات التي تعترض تنزيل هذه الرؤية، فالجامعة حقَّقت نتائج مهمة في هذا المجال، وهناك جهود مبذولة لتطوير هذه التجربة وتحسينها.

المراجع

- الآمدي، علي بن محمد. **الإحكام في أصول الأحكام**، علَّق عليه الشيخ عبد الرزاق العفيفي، الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع، ط١، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م).
- الأبراشي، محمد عطية. **التربية الإسلامية وفلسفتها**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦م.
- إبراهيم، أبو بكر. **التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٧م.
- إبراهيم، أبو بكر. "التكامل المعرفي وعلاقته بالإصلاح الفكري المنطلق من الجامعات: قراءة نقدية في إسهامات عبد الحميد أبو سليمان وتجربته في إصلاح التعليم الجامعي"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. **المناهج: أسسها، وتنظيماتها، وتقويم أثرها**، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٧٤م.
- إبراهيم، عبد الله. **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي، ط١، ٢٠٠٨م.
- احرشاو، الغالي."التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (البحرين)، عدد١ (٢٠٠٠م).
- الأزهري، أسامة السيد. **مشكاة الأصوليين والفقهاء**، القاهرة: دار الفقيه للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٣م.
- الأسدي، سعيد جاسم. وصبري، داود عبد السلام. **فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية**، عمّان: دار الصفاء للنشر، ط١، ٢٠١٥م.
- أسكان، الحسين. **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، الرباط: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة الدراسات والأطروحات، العدد (١)، ٢٠٠٤م.

- إسماعيل، شعبان محمد. **أصول الفقه: تاريخه، ورجاله**، القاهرة: دار السلام؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، ط٢، (١٤٠١هـ/ ١٩٨١م).
- الإسنوي، جمال الدين عبد الرحيم بن الحسن. **نهاية السول في شرح منهاج الأصول**، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٢م.
- الأصفهاني، أحمد بن عبد الله أبو نعيم. **حلية الأولياء**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٩هـ.
- أطرش، محمد. "التقويم التربوي في الدرس الحديثي بالجامعة المغربية"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م).
- الأعظمي، محمد مصطفىٰ. **منهج النقد عند المحدثين**، الرياض: مطبعة الكوثر، ط٢، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م).
- اكنينح، العربي. **الكفايات والقيم وسبل اكتسابها في مادة الاجتماعيات: منهج وتطبيق**، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠١٤م.
- الإمام، أحمد علي. "معايير اختيار مدرسي العلوم الشرعية"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- أمير بادشاه، محمد أمين بن محمود البخاري. **تيسير التحرير**، القاهرة: مكتبة مصطفىٰ الحلبي، (١٣٥١هـ/ ١٩٣٢م).
- الأنصاري، فريد. **أبجديات البحث في العلوم الشرعية**، القاهرة: دار السلام، ط٣، ٢٠١٣م.
- الأنصاري، محمد بن حسين. **تكوين الذهنية العلمية: دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية**، الرياض: دار الميمان، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- أوزي، أحمد **منهجية البحث وتحليل المضمون**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط٢، ٢٠٠٨م، ص٦٥.
- أوزي، أحمد. **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م).

- أيت سعيد، الحسين. "علاقة أصول الفقه بالفقه"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٦)، ٢٠١١م.

- أيت سعيد، الحسين. "واقع الفقه الإسلامي في الجامعات المغربية"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م.

- الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن. **المواقف في علم الكلام**، بيروت: عالم الكتب، ١٩٩٩م.

- بازي، محمد. **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠١٠م.

- الباقلاني، محمد بن الطيب أبو بكر. **التمهيد**، تحقيق: رتشرد يوسف مكارثي، بيروت: المكتبة الشرقية، ١٩٥٧م.

- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، بيروت: دار ابن كثير، ط١، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م).

- بخضرة، مونيس. "أفق التكامل المعرفي داخل نظام (ل.م.د)"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- بدوي، عبد الرحمن. **مناهج البحث العلمي**، الكويت: وكالة مطبوعات الكويت، ط٣، ١٩٧٧م.

- بريش، محمد. "دور التعليم العالي في تكوين العقلية والمَلَكة النقدية"، **مجلة الجامعة**، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، العدد(١)، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).

- بريش، محمد. **مفهوم المَلَكة النقدية**، دراسة منشورة في موقع شبكة الألوكة الإلكتروني (http://www.alukah.net/literature_language/0/81101/#ixzz4I0SHtyCm).

- بكار، عبد الكريم. **حول التربية والتعليم**، سلسلة المسلمون بين التحدي والمواجهة، دمشق: دار القلم، ط٣، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م).

- بكار، عبد الكريم. **فصول في التفكير الموضوعي: منطلقات ومواقف**، سلسلة الرحلة إلى الذات، العدد (١)، دار القلم، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م).

- بلخوجة، محمد الحبيب. **شيخ الإسلام الإمام الأكبر محمد الطاهر بن عاشور**، تونس: الدار العربية للكتاب (بدعم من وزارة الثقافة والمحافظة على التراث)، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م).
- بناني، رشيد. **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، الدار البيضاء: منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، ١٩٩١م.
- بوشوك، المصطفى. "المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط"، **مجلة التدريس**، العدد (٧)، ١٩٨٤م.
- البوشيخي، الشاهد. **دراسات مصطلحية**، القاهرة: دار السلام، ط٢، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١٢م).
- بولوز، محمد. **تربية ملَكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد**، الرياض: دار الكنوز؛ إشبيليا للنشر والتوزيع، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- بياجيه، جان. **علم النفس وفن التربية**، ترجمة: محمد بردوزي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط٣، ١٩٨٩م.
- بيرد، روث. وهارتلي، جيمس. **التعلم والتعليم في الجامعات والمعاهد العليا**، ترجمة: شكري إبراهيم، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، مركز النشر العلمي، ط١، ١٩٩٢م.
- البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر (توفي ٦٨٥هـ). **منهاج الوصول إلى علم الأصول**، تحقيق: محمد إسماعيل شعبان، بيروت: دار ابن حزم، ط١، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م).
- التاويل، محمد. **لا ذكورية في الفقه**، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠١٠ م.
- التهانوي، محمد علي. **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، تحقيق: رفيق العجم وعلي دحروج، بيروت: مكتبة لبنان، ط١، ١٩٩٦م.
- توبي، لحسن. **بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية**، الدار البيضاء: مكتبة المدارس، ٢٠٠٦م.
- التوحيدي، أبو حيان. **البصائر والذخائر**، دمشق: أطلس للنشر والتوزيع، ١٩٦٤م.

- توصيات المؤتمر الأول للتعليم الإسلامي، مكة المكرمة: المركز العالمي للتعليم. منشورة في موقع مجلة دعوة الحق الإلكتروني، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (المغرب) (http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/4729).

- توصيات "المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العالَم الإسلامي: تحديات وآفاق"، المُنعقِد في ماليزيا يومي ١٦ و١٧ من ربيع الأول عام ١٤٢٩هـ، الموافق ليومي ٢٤ و٢٥ من مارس عام ٢٠٠٧م، منشورة في موقع جامعة أم القرىٰ: (http://uqu.edu.sa/page/ar/144046).

- التويجري، عبد العزيز بن عثمان." الجامعة ومستقبل العالم الإسلامي"، **مجلة الجامعة**، العدد (١)، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م). جمع هذا العدد أعمال ندوة: "الجامعة وقضايا الأمة الإسلامية"، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط: مطبعة المعارف، ١٩٩٩م.

- التويم، خالد بن محمد. **فقه التربية الإسلامية: مباحث في قواعد الفقه التربوي في المنهاج، والأساليب، وطرائق التعلم**، القاهرة: إتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١م.

- الجابري، إدريس نغش. "العلوم الإسلامية ومدخل الإبستمولوجيا وتاريخ العلوم"، **مجلة الدليل**، مركز ابن البنا المراكشي، الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، العدد (١)، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م).

- الجابري، محمد عابد. **بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة نقد العقل العربي، العدد (٦)، ط١، ١٩٨٦م.

- الجابري، محمد عابد. **مدخل إلىٰ فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٥، ٢٠٠٢م.

- جامعة ابن زهر (المغرب)، كلية الشريعة بأكادير. **الملف الوصفي لكلية الشريعة**، ٢٠١٤م.

- جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس (المغرب)، كلية الآداب فاس سايس. **الملف الوصفي لكلية الآداب**، ٢٠١٤م.

- جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس (المغرب)، كلية الشريعة. **الملف الوصفي لكلية الشريعة**، ٢٠١٤م.

- جامعة محمد الخامس، الرباط (المغرب)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. **الملف الوصفي لسلك الإجازة: مسلك الدراسات الإسلامية (مسار التخصص)**، ٢٠١٤م.

- الجقندي، عبد السلام عبد الله. **دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس**، دمشق: دار قتيبة، ط٢، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م).

- الجلاد، ماجد زكي. **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٣، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م).

- الجندي، أنور. **العودة إلى الهوية الإسلامية**، بيروت: دار الهداية، ط١، (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م).

- جنزرلي، رياض. **أهداف التربية الإسلامية وغايتها: دراسة لغوية وفكرية وتاريخية**، جدة: الدار السعودية للنشر، ط١، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **تلبيس إبليس**، الإسكندرية: دار ابن خلدون، (د. ت.).

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **الحث على حفظ العلم**، تحقيق: فؤاد عبد المنعم، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٩٣م.

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **صيد الخاطر**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م).

- الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله. **البرهان في أصول الفقه**، تحقيق: عبد العظيم الديب، الإسكندرية: دار الوفاء، ١٤١٨هـ.

- الجيزاني، محمد بن حسين. **فقه النوازل: دراسة تأصيلية تطبيقية**، الرياض: دار ابن جزي، ط٢، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م).

- حاجي خليفة، المولى مصطفى بن عبدالله الجلبي. **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د. ت.).

- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي**، الرياض: مكتبة الشقري، ١٩٩٨م.

- حايلا، محمد. **بنية العلم في نسق الأصول**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠١٤م.

- الحجوي، الثعالبي محمد بن الحسن. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**، اعتنى به: هيثم خليفة طعيمي، بيروت؛ صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠١٢م.

- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي. **الأخلاق والسير (أو: رسالة مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد في الرذائل)**، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٠م.

- حسنة، عمر عبيد، مُقدِّمة كتاب: **تكوين الملَكة الفقهية**، تأليف: محمد عثمان شبير، سلسلة كتاب الأمة (٧٢)، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٩٩٩م.

- حليم، سعيد. **المرجع في كيفية التدريس**، سلسلة المنظومة التربوية في المغرب، العدد (٢)، ٢٠٠٩م.

- حليم، سعيد. **ضوابط تدريس الحديث وعلومه**، محاضرات لطلبة ماستر: تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، ٢٠١٤م، ص٢٧ (غير منشورة).

- حليم، سعيد. **مداخل تدريس العلوم الشرعية**. محاضرات قُدِّمت لطلبة الماستر المُتخصِّص لتدريس علوم الشريعة بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، في أربعة مواسم جامعية (٢٠١٣م-٢٠١٧م) (قيد النشر).

- حليم، سعيد. **مدارسات في القواعد الفقهية**، فاس: مكتبة آنفوبرانت، ٢٠١٤م.

- حليم، سعيد. **نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي**، سلسلة منظومتنا ٣، ط١، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠١٥م.

- الحمدان، آمنة عوض. "الوسائل السمعية والبصرية في التربية الإسلامية"، في: **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، تحرير: عبد الرحمن صالح عبد الله، عمّان: دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٥م.

- حمداوي، جميل. **التصورات التربوية الجديدة**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ط١، ٢٠١٤م.

- حمداوي، جميل. **تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق**، ص١٦، كتاب إلكتروني منشور في موقع شبكة الألوكة الإلكتروني:

(http://www.alukah.net/books/files/book_9552/bookfile/contentanalysis.docx).

- حمداوي، جميل. "**جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملَكات**"، بحث منشور في موقع شبكة الألوكة الإلكتروني، (http://www.alukah.net/library/0/9784).

- ابن حمزة، مصطفى. **من قضايا الفكر واللغة**، الرباط: دار الأمان، ط١، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م).

- حميدشة، نبيل. "المقابلة"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** (دورية تصدر عن جامعة محمد بوضياف، المسلية، الجزائر)، العدد (٨)، يونيو ٢٠١٢م.

- الحنيني، ناصر بن يحيى. **منهج أهل السنة والجماعة في تدوين علم العقيدة إلى نهاية القرن الثالث الهجري**، الرياض: مركز الفكر المعاصر، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م)، ص٤٩.

- حيروش، لطيفة. "أثر جودة الأهداف في منهاج تدريس الفقه بالتعليم العالي"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م).

- الخادمي، نور الدين بن المختار. **الاجتهاد المقاصدي: حجيته، ضوابطه، مجالاته**، سلسلة كتاب الأمة رقم (٦٥)، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).

- الخادمي، نور الدين مختار. **فصول في الاجتهاد والمقاصد**، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر، ط١، ٢٠١٠م.

- خرابشة، عبد الرؤوف مفضي. **مناهج البحث عند علماء أصول الفقه: دراسة في ضوء المناهج التربوية**، بيروت: دار ابن حزم، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م).

- الخرشافي، إدريس. **دراسات في علم مصطلح الحديث**، فاس: مطبعة آنفوبرانت، ٢٠٠٠م.

- الخضري، محمد بك. **تاريخ التشريع الإسلامي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٣، ٢٠٠٨م.

- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الفقيه والمتفقه**، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، الدمام: دار ابن الجوزي، ط١، ١٩٩٦م.

- الخطيب، عبد الرحمن. **أساسيات طرق التدريس**، طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة، ط١، ١٩٩٣م.

- الخطيب، محمد وآخرون. **أصول التربية الإسلامية**، الرياض: مكتبة الخليج، ١٩٩٥م.

- ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: درويش الجويدي، بيروت وصيدا: المكتبة العصرية، ٢٠١٢م.

- الخمليشي، عبد الهادي. "منهج تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م.

- الخميسي، أحمد حسن. **التربية والتعليم في القرآن الكريم**، حلب: دار النهج، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م).

- الخوالدة، ناصر. **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٣، ٢٠٠٧م.

- الخوالدة، ناصر. وعيد، يحيى إسماعيل. **تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها**، عمّان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٦م.

- الخي، محمد. "مناهج البحث التربوي"، **مجلة سلسلة التكوين التربوي** (مجلة تربوية مغربية)، العدد (١٦)، ط٢، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).

- أبو داود، سليمان بن لأشعت الأزدي السجستاني (توفي ٢٧٥هـ). **سنن أبي داود**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قروبللي، دمشق: دار الرسالة العلمية، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م).

- درويش، محمد بن عبد الله. **تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة**، سلسلة كتاب الأمة (١٠٥)، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ٢٠١٣م.

- الدريج، محمد. "**التدريس بالملَكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل**"، ورقة بحثية منشورة في موقع تربويات الإلكتروني (www.tarbawiyat.net).

- الدريج، محمد. **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، الرباط: منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط٢، ٢٠٠٤م.

- الدريج، محمد. "ماذا بعد بيداغوجيا الإدماج؟ نموذج التدريس بالمَلَكات"، **جريدة الأخبار**، المغرب، العدد (٦٢)، الثلاثاء ٢٩ يناير ٢٠١٣م.

- الدريني، فتحي. **خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ٢٠١٣م.

- دعمس، مصطفى نمر. **استراتيجية التقويم الحديث وأدواته**، عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

- الدمرداش، عبد المجيد سرحان. **المناهج المعاصرة**، إربد: دار الأمل، ١٩٩٦م.

- دهليس، عادل. "علم الاقتصاد الإسلامي نموذجاً للتكامل المعرفي"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- دواق، الحاج. "المنهج المعرفي التوحيدي في فكر عبد الوهاب المسيري: مدخل إلى الإبستمولوجيا التوحيدية "، **مجلة أوراق فلسفية**، القاهرة، العدد (٢٠)، ٢٠٠٩م.

- دويغري، ليلى. "التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق"، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٢٨)، السنة (١٠)، ١٩٩٣م.

- راجح، أحمد عزت. **أصول علم النفس**، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ط١، ١٩٦٨م.

- راجح، عبد الحميد. **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة**، هرندن والرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومكتبة المؤيد، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م).

- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين من العلماء والحكماء والمتكلمين**، القاهرة: المطبعة الحسنية، ١٣٢٣هـ.

- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **معالم أصول الدين**، القاهرة: المطبعة الحسنية المصرية، ط١، ١٣٢٣هـ.

- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **مناقب الإمام الشافعي**، تحقيق: أحمد حجازي السقا، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م).

- الراشد، رائد أمير عبد الله. **النقد بين البناء والهدم: رؤية إسلامية**، تقديم: عماد الدين خليل، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م.

- رشون، محمود. **منهج البحث في العلوم الاجتماعية**، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٩م.

- رفيع، محماد. "مناهج تدريس أصول الفقه في الجامعات العربية: دراسة وصفية تقويمية"، **مجلة فكر وإبداع**، العدد (٨٠)، ٢٠١٣م.

- رمضان، مصباح. "نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية"، **مجلة التبصرة** (منشورات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة)، عدد مزدوج٥-٦ (٢٠١١م).

- الرومي، هيثم بن فهد. **إصلاح الفقيه**، بيروت: مركز نماء للدراسات والأبحاث، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٣م.

- زايد، علاء. **الوسائل التعليمية بين النظرية والتطبيق**، الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.

- زرزور، عدنان. "منهجية التعامل مع علوم الشريعة في ضوء التحديات المعاصرة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- الزركشي، بدر الدين محمد بن بهادر. مقدمة كتاب: **المنثور في القواعد**، تحقيق: فائق أحمد محمود، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٤٠٥هـ.

- الزر نوجي، برهان الدين إبراهيم. **تعليم المتعلم طريق التعلم**، الخرطوم: الدار السودانية للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٩م.

- زكريا، فؤاد. "بين التعليم وقيم المجتمع"، **مجلة الفكر المعاصر**، العدد (٧٣)، مارس ١٩٧١م.

- أبو زهرة، محمد. **الخطابة: أصولها، تاريخها في أزهر عصورها عند العرب**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٨٠م.

- الزيدي، أحمد طه. **تدريس الحديث النبوي وعلومه: الأصالة والمعاصرة**، بغداد: دار الفجر، ط١، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م).

- السبكي. تقي الدين علي بن عبد الكافي. وابن السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن علي.**الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٥م.

- السريري، مولود. **الإحكام في المراقي الموصلة إلى بناء الأحكام**، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م.

- السريري، مولود. **القانون في تفسير النصوص: بيان مناهج وقواعد وضوابط تفسير وشرح النصوص الدينية في الإسلام**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٦م.

- السريري، مولود. **تجديد علم أصول الفقه**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م).

- سعادة، جودت أحمد. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠١م.

- سعادة، جودت أحمد. وإبراهيم، عبد الله محمد. **المنهج المدرسي المعاصر**، عمّان: دار الفكر، ط٤، ٢٠٠٤م.

- السعدي، عبد الناصر. **الفتاوى السعدية**، الرياض: منشورات المؤسسة السعدية، ١٩٨٣م.

- السعيدي، الميلودي. **التحصيل الجامعي: مشكلاته المجتمعية، وقضاياه البيداغوجية والمعرفية**، فاس: آنفوبرانت، ٢٠٠٨م.

- سلطان، جمال. **تجديد الفكر الإسلامي**، الرياض: دار الوطن، ط١، ١٤١٢هـ.

- السلمي، فالح. **المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخية**، الرياض: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٤م.

- السليماني، العربي. **المعين في التربية**، مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية، ط٨، ٢٠١٥م.
- السنوسي، الطيب أحمد. **الاستقراء وأثره في القواعد الأصولية والفقهية: دراسة نظرية وتطبيقية**، الرياض: دار التدمرية، ط٣، (١٤٣٠ هـ/ ٢٠٠٩م).
- السورطي، يزيد عيسىٰ. "السلطوية في التربية العربية"، الكويت: **مجلة عالم المعرفة**، العدد (٣٦٢)، الكويت، ٢٠٠٩م.
- السيوطي، جلال الدين. **الرد علىٰ مَنْ أخلد إلىٰ الأرض، وجهل أنَّ الاجتهاد في كل عصر فرض**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٤م.
- الشاشي، أبو بكر محمد بن إسماعيل (المعروف بالقفال الكبير) (توفي ٣٠٥هـ). **محاسن الشريعة في فروع الشافعية**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م).
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسىٰ. **الموافقات في أصول الشريعة**، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الخبر: دار ابن عفان، ط١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).
- الشافعي، إبراهيم محمد. والكثيري، راشد حمد. وعلي، سر الختم عثمان. **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض: العبيكان للنشر، ١٩٩٦م.
- الشافعي، محمد إبراهيم. **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**، حولي: مكتبة الفلاح، ١٩٨٩م.
- شبار، سعيد. "من أجل منهاج قرآني في الفكر والعلوم الإسلامية (رؤية منهجية)"، ورقة علمية قُدِّمت في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م.
- شحاتة، حسن. **التربية الإسلامية: أسسها، ومناهجها في الوطن العربي**، مصر الجديدة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م.
- شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة وبيروت: دار الكشاف وبيروت للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٥٤م.
- شهيد، الحسان. "علوم الوحي وفلسفة العلم: سؤال الاتصال والانفصال". **مجلة نماء**، العدد (٢)، ٢٠١٧م.

- الشواشي، سليمان. "التكامل المعرفي في الثقافة الإسلامية"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- الشوكاني، محمد بن علي. **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، تحقيق: عبد الله يحي السريعي، بيروت: دار ابن حزم، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).
- الشيخ تاج السر، عبد الله وآخرون. **القياس والتقويم التربوي**، بيروت: مكتبة الرشد، ط٢، ١٤٢٥هـ.
- الصابوني، محمد علي. **صفوة التفاسير**، بيروت: دار الفكر، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).
- صادقي، مصطفى. "التكامل المعرفي في المنظومة التربوية: ضرورته، وسُبل إحلاله: درس الفقه أنموذجاً"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- صادقي، مصطفى. **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- الصالح، صبحي. **مباحث في علوم القرآن**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢٣، ١٩٩٩م.
- صالح، عبد العزيز، وعبد المجيد، عبد العزيز. **التربية وطرق التدريس**، القاهرة: دار المعارف، ط١٦، ١٩٧٦م.
- الصالحي، رجب. **تحقيق مبادئ العلوم الأحد عشر**، القاهرة: مطبعة وادي الملوك، ط٢، ١٩٣٦م.
- الصبان، أبو العرفان محمد بن علي. **حاشية الصبان على شرح الملوي على السُّلَّم المنورق**، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي وأولاده، ط٢، (١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م).
- صبري، مسعود. **معايير الجودة في التعليم الشرعي**، القاهرة: دار البشير للثقافة والعلوم، (د. ت.).
- الصغير، عبد المجيد. "إشكالية مفهوم التكامل المعرفي في الإسلام: بِنيتها، وتجلِّياتها"، ورقة بحثية قُدِّمت في ندوة: **التكامل المعرفي بين العلوم الإسلامية الأسس النظرية والشروط التطبيقية**، دار الحديث الحسنية، ١١ و١٢ فبراير ٢٠٠٩م، (http://www.edhh.org/detail_conference.php?id=2).

- الصمدي، خالد. **البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط**، فاس: منشورات طوب بريس، ط١، ٢٠٠٥م.
- الصمدي، خالد. **دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية**، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٤م).
- الصمدي، خالد. "علوم الشريعة: الرحلة التعليمية للمادة العلمية: تطبيقات في تطوير المناهج التعلمية للقرآن الكريم وعلومه"، بحث منشور في الموقع الإلكتروني لجامعة الملك سعود (aculty.ksu.edu.sa).
- الصمدي، خالد. "علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية: مادة الفقه الإسلامي أنموذجاً"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م.
- الصيفي، عاطف. **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**، عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٩م.
- طالبي، عمار. **ابن باديس: حياته، وآثاره**، الجزائر: الشركة الجزائرية، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).
- طعيمات، هاني."نشأة علوم الشريعة وعلاقتها بالوحي"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- طويلة، عبد السلام. **التربية الإسلامية وفن التدريس**، القاهرة: دار السلام، ط١، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م).
- ظفر، إسحاق أنصاري. والغزالي، محمد. "علاقة علوم الشريعة بالدراسات والعلوم الاجتماعية"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؟**، القاهرة وتونس: دار السلام ودار سحنون، ٢٠٠٦م.

- ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

- ابن عاشور، محمد الفاضل. **المحاضرات المغربيات**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٧٤م.

- العبادي، أحمد. تقديم "الندوة العلمية الدولية: مناهج الاستمداد من الوحي"، في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م.

- ابن عبد البرّ، أبو عمر يوسف بن عبد الله. **جامع بيان العلم وفضله**، بيروت: دار الفكر، (د. ت.).

- عبد الحميد، مصطفى صلاح. **المناهج الدراسية: عناصرها، وأسسها، وتطبيقاتها**، الرياض: دار المريخ، ١٤٢٥هـ.

- عبد الدايم، عبد الله. **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط١، ١٩٧٣م.

- عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ٢٠٠٥م.

- عبد الرحمن، طه. **سؤال المنهج: في أفق تأسيس لأنموذج فكري جديد**، جمع وتقديم: رضوان المرحوم، بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط١، ٢٠١٥م.

- عبد الرحمن، طه. **العمل الديني وتجديد العقل**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط٢، ١٩٩٧م.

- عبد الرحمن، عائشة. **مقدمة في المنهج**، القاهرة: معهد الدراسات والبحوث العربية؛ مطبعة الجبلاوي، ١٩٧١م.

- عبد السلام، أحمد شيخ. "المعرفة اللغوية العربية في توجيه الدراسات الشرعية وتطويرها"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- عبد الله، عبد الرحمن صالح. "طرق تدريس العلوم الشرعية"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- عبد الله، عبد الرحمن صالح (مُحرِّراً). **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، عمّان: دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٥م.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح. **المنهاج الدراسي: أسسه، وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية**، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، (١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م).
- العتوم، عدنان، يوسف. **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠١٠م.
- العساف، صالح حمد. **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- عفيفي، حمد الهادي. **في الأصول الفلسفية للتربية**، القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية، ط١، ١٩٨٠م.
- عقيلة، حسين. "ضرورة التكامل المعرفي في التحصيل العلمي والتحصين الحضاري: مقاربة تأصيلية في ضوء نصوص الشريعة ومقاصدها"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- علا، أنور مصطفى. "أزمة المنهج في العلوم الإنسانية"، في: **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، تحرير: نصر محمد عارف، سلسلة المنهجية الإسلامية، العدد (١٢)، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م.
- العلواني، طه جابر. **إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات**، بيروت: دار الهادي، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).
- العلواني، طه جابر. **التعليم الديني: بين التجديد والتجميد**، القاهرة: دار السلام، ط١، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م).

- العلواني، طه جابر. **العلوم الإسلامية: أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟**، أعمال الندوة العلمية الدولية، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، سلسلة ندوات علمية (٣)، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ٢٠١١م.

- العلواني، طه جابر. "العلوم النقلية بين منهجية القرآن المعرفية وإشكالية عصر التدوين"، في **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الاسلامية والمعهد العالمي للفكر الاسلامي، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م).

- العلواني، طه جابر. "المقدمة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- العلواني، طه جابر. مقدمة أبحاث مؤتمر: **"المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة"**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والجمعية العربية للتربية الإسلامية، ط١، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

- علي، ماهر عبد القادر. "مدخل علمي في الأصول النظرية لدراسة العلم العربي"، مجلة الدليل، مركز ابن البنا المراكشي، الرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، العدد (١)، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م).

- علي، معمر عبد المؤمن. **الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات**، بنغازي: منشورات جامعة ٧ أكتوبر، ٢٠٠٨م.

- العمري، حربوش. "التعليم الجامعي بين مقتضيات التكوين والضابط الديني: العلوم البيولوجية والطبية أنموذجاً"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- العمري، شوكت محمد. والنجار، إبراهيم محمد. **مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية**، صنعاء: وزارة التربية الوطنية، ١٩٩٦م.

- العوني، حاتم الشريف. **تكوين ملَكة المفسر**، الرياض: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٣م.

- عيد، يحيى إسماعيل. "التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- عيد، إسماعيل يحيى. "التقويم في علوم الشريعة"، في: **المرجع في تدريس علوم الشريعة**، تحرير: عبد الرحمن صالح عبد الله، عمّان: دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٥م.

- أبو غدة، سليمان عبد الفتاح. **الرسول المعلم وأساليبه في التربية والتعليم**، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط٤، (١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م).

- غريب، عبد الكريم وآخرون. "التعلم والاكتساب"، **مجلة سيكولوجية التربية**، العدد (٢)، ٢٠٠١م.

- غريب، عبد الكريم. **الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية؛ مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠٠١م.

- غريب، عبد الكريم. **في طرق وتقنيات التدريس**، الرباط: الشركة المغربية للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٢م.

- غريب، عبد الكريم. **المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م).

- غريب، عبد الكريم. **المنهل التربوي**، الدار البيضاء: منشورات مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠٠٦م.

- غريب، عبد الكريم. **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ٢٠١٢م.

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، القاهرة: مطبعة عيسى الحلبي، ١٩٧٥م.

- الغزالي، أبو حامد محمد. **المستصفى من علم الأصول**، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **معيار العلم في فن المنطق**، القاهرة: مكتبة الجندي،١٩٧٠م.
- فاخر، عاقل. **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٨٢م.
- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد. **كتاب الحروف**، تحقيق: محسن مهدي، بيروت: دار المشرق، ط١، ١٩٧٠م.
- الفاربي، عبد اللطيف وآخرون. "الأهداف التربوية"، **مجلة سلسلة علوم التربية** (سلسلة تربوية مغربية)، العدد (١)، ١٩٨٨م.
- الفاربي، عبد اللطيف. والغرضاف، عبد العزيز. وموحي، محمد آيت. **البرامج والمناهج: من الهدف إلى النسق (مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم)**، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، ١٩٩٢م.
- ابن فارس، أحمد بن زكرياء. **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر، (١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م).
- فرحان، مصطفى. "التقويم التربوي في الدرس الفقهي بالجامعة المغربية"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م).
- فكار، رشدي. **في المنهجية والحوار**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط٣، ١٩٨٧م.
- فكار، رشدي. **لمحات عن منهجية الحوار والتحدي الإعجازي للإسلام في هذا العصر**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م).
- فهيم، فوزية. "المادة الإخبارية في الإذاعة المصرية: دراسة في تحليل المضمون"، (رسالة دكتوراه، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٧٥م).
- القاضي، عبد الجبار المعتزلي. **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، تحقيق: محمد فؤاد الأهواني، القاهرة: مطبعة المؤسسة المصرية العامة، ١٩٦٢م.
- القدومي، مروان. "قيمة كتب التراث في التدريس الجامعي ودور ذلك في نهوض الأمة"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **أنوار البروق في أنواء الفروق**، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.).

- القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع السنة النبوية؟**، القاهرة: دار الشروق، ط٢، (١٤٢٣ﻫ/ ٢٠٠٢م).

- القرضاوي، يوسف. **المدخل لدراسة السنة النبوية**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط٢، ١٤١١ﻫ.

- القشيري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، تحقيق: أبو قتيبة نظر بن محمد الفريابي، الرياض: دار طيبة، ١٤٢٦ﻫ.

- القضاة، محمد فرحان. والترتوي، محمد عوض. **أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. **سيكولوجية التدريس**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠١م.

- القطان، مناع بن خليل. **تاريخ التشريع الإسلامي**، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ط١، (١٤١٣ﻫ/ ١٩٩٥م).

- قطب، محمد. **منهج التربية الإسلامية**، بيروت: دار الشروق، (١٤١٧ﻫ/ ١٩٩٧م).

- القنوجي، صديق بن حسن. **أبجد العلوم والوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، تحقيق: عبد الجبار زكار، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.

- الكابوس، محمد. "منهج تدريس التفسير بين الأسس العلمية والضوابط البيداغوجية بالتعليم العالي"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب)، ٢٠١٦م.

- الكاساني، علاء الدين أبوبكر بن مسعود. **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، (١٤٠٦ﻫ/ ١٩٨٦م).

- الكتاني، محمد. **رهانات الجامعة المغربية في البحث العلمي والتنمية والحوار الحضاري**، تطوان: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط١، ٢٠١١م.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. **تفسير القرآن العظيم**، بيروت: دار الفكر، (١٤٢٢ﻫ/ ٢٠٠٢م).

- الكثيري، راشد بن حمد. **تجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي**، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٩٥م.
- الكلام، يوسف. "مشروع التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية: دراسة تحليلية تقويمية لتجربة مؤسسة دار الحديث الحسنية"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- الكمالي، عبد الله. **تأصيل فقه الموازنات**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٠م.
- كويران، عبد الوهاب عوض. **مدخل إلى طرائق التدريس**، العين: دار الكتاب الجامعي، ط٣، ٢٠٠١م.
- الكيلاني، سري زيد. "طرق تدريس العلوم الشرعية في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها"، في: **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تحرير: فتحي حسن ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد: إخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**، سلسلة إسلامية المعرفة، العدد (٢٠)، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).
- لبيب، رشدي. ومينا، فايز مراد. **قضايا في مناهج التعليم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٣م.
- اللجنة الوطنية للتربية في الصين، **تطور التربية في الصين ١٩٨٤-١٩٨٦م**، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٨هـ.
- لخصاصي، مصطفى. "**بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**"، السلسلة البيداغوجية (٢٧)، الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر التوزيع، ٢٠٠٩م.
- لدرع، كمال. "تجربة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية في مجال التكامل المعرفي- نظرة تقويمية نقدية"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- اللقاني، أحمد حسين. **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م.

- اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس والمرتكزات، المكونات، التنظيمات**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥م.

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي. **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م.

- اللولو، فتحية. "آليات تحديث المناهج الجامعية"، ورقة عمل لليوم الدراسي: **التقويم في الجامعة**، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية (٢٠٠٤-٢٠٠٥م)، منشورة في موقع الجامعة الإلكتروني، (site.iugaza.edu.ps/floolo/files/2010/0).

- لويس، عوض. **ثقافتنا في مفترق الطرق**، بيروت: دار الآداب، ط٢، ١٩٨٣م.

- المالكي، محمد. "منهجية تدريس النص التراثي"، ورقة علمية قُدِّمت في أشغال الدورة العلمية التدريبية في موضوع: **نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي؛ دورة علمية تدريبية لفائدة الأساتذة الباحثين في التراث العربي الإسلامي**، وقد نشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ومعهد الدراسات المصطلحية، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ٢٠٠٠م.

- الماوردي، علي بن محمد بن حبيب الشافعي. **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: مصطفى السقا، مراجعة: محمد شريف سكر، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م).

- الماوردي، علي بن محمد. **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: مصطفى السقا، مراجعة: الشيخ محمد سكر، بيروت: دار إحياء العلوم، ط١، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م).

- مبارك، فتحي يوسف. **الأسلوب التكاملي في بناء المناهج**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

- مبارك، محمد جميل. "مظاهر الخلل في منهج تدريس الفقه: عرض، ونقد، واقتراح"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٥)، ٢٠٠٩م.

- متولي، مصطفى. **نظام التعليم في تركيا**، الرياض: دار الخليج، ١٤١٢هـ.

- مجمع اللغة العربية. **المعجم الوسيط**، بيروت: دار الفكر، ط٢، ١٩٩٢م.

- المحاسني، عبد الرزاق. "الدرس العقدي: واقعه وآفاقه: جامعة سيدي محمد بن عبد الله أنموذجاً"، (رسالة ماجستير، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب، ٢٠١٦م).

- محجوب، عباس. **طرائق تدريس العلوم الإسلامية**، إربد: عالم الكتب الحديثة، ط١، ٢٠٠٦م.

- محسين، يونس. **واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية**، الرباط: دار الأمان، ٢٠٢٠م.

- محمود، زكي نجيب. **هذا العصر وثقافته**، القاهرة: دار الشروق، ط١، (١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م).

- محمود، محمد علي. **تنمية مهارات التفكير**، جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٢م.

- مدكور، علي أحمد. **منهج تدريس العلوم الشرعية**، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩١م.

- مدني، عباس. **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية: دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية**، الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي، ١٩٨٩م.

- المديني، محمد. **الفكر المقاصدي عند الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور**، بيروت: دار مكتبة المعارف، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- مراد، حسن علي. **آداب العالم والمتعلم عند المفكرين المسلمين من منتصف القرن الثاني الهجري وحتى نهاية القرن السابع**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م.

- المرعشي، محمد. **ترتيب العلوم**، دراسة وتحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٩٨٨م.

- المروني، المكي. "البيداغوجيا الجامعية"، **مجلة التدريس**، العدد (١٧)، ١٩٩١م.

- المروني، المكي. **البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي**، سلسلة بحوث ودراسات، العدد (٣١)، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠١م.

- مصطفى، عبد السلام. "تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية "، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد(٢)، ٢٠٠٠م.

- المعروف، صبحي عبد اللطيف. **أساليب الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، بغداد: دار القادسية، ط١، ١٩٨٦م.

- ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه ولمحات من تطوره وقطوف من نصوصه ومدارسه**، سلسلة التراث التربوي الإسلامي (١)، فرجينيا وعمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز معرفة الإنسان للدراسات والأبحاث والنشر والتوزيع، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م).

- ملكاوي، فتحي حسن. **مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي**، سلسلة التراث التربوي الإسلامي (٣)، هرندن وعمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز معرفة الإنسان للدراسات والأبحاث والنشر والتوزيع، ط١، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م).

- ملكاوي، فتحي حسن. "مفاهيم التكامل المعرفي"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (١٤٣٤هـ/ ٢٠١٢م).

- ملكاوي، فتحي حسن. وأبو سل، محمد عبد الكريم (محررين). **بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**، تقديم: طه جابر العلواني، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ط١، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- ملكاوي، فتحي حسن. وأبو سل، محمد عبد الكريم (محررين). **كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات؛ وقائع المؤتمر، وبيان المؤتمر وتوصياته، وملخصات بحوثه**، عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م).

- المليباري، حمزة. **نظرات في علوم الحديث**، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٣م.

- ابن منظور، أبو الفضل محمّد بن مكرم الإفريقي. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ.

- أبو موسى، محمد. **مناهج علمائنا في بناء المعرفة**، محاضرات لطلبة كلية اللغة العربية في جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، منشورة في موقع العلماء السوريين الإلكتروني، قسم التربية والدعوة، (http://www.islamsyria.com/portal/library/show/568).
- موسى، مصطفى إسماعيل. **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية**، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط٢، ٢٠٠٧م.
- المير، خالد وآخرون. **العملية التعليمية والديداكتيك**، سلسلة التكوين التربوي، عدد٣، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٩٤م.
- الميلاد، زكي. **تجديد أصول الفقه: دراسة تحليلية نقدية لمحاولات المعاصرين**، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط٣، ٢٠١٣م.
- النبهان، فاروق. **الفكر الخلدوني من خلال المقدمة**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٨م.
- نبيل، علي. **تحديات عصر المعلومات**، القاهرة: دار العين للنشر، ٢٠٠٢م.
- النجار، عبد المجيد. **فقه التدين فقهاً وتنزيلاً**، الرياض: التربوية للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.
- نجيب، محمد. **المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق**، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ٢٠١٣م.
- الندوي، أبو الحسن علي الحسني. **كيف توجه المعارف في الأقطار الإسلامية**، بغداد: المطبعة الإسلامية، ط٤، (١٣٧٥هـ/ ١٩٥٦م).
- النووي، أبو زكرياء محيي الدين بن شرف. **المجموع شرح المهذب للشيرازي**، تحقيق: محمد نجيب المطيعي، جدة: مكتبة الإرشاد، (د.ت.).
- النووي، محيي الدين يحيى بن شرف. **المجموع شرح المهذب (مع تكملة السبكي والمطيعي)**، بيروت: دار الفكر، (د. ت.).
- هاروشي، عبد الرحيم. **بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين**، ترجمة: الحسن اللحية، وعبد الإله شرياط، الدار البيضاء: نشر الفنك، ٢٠٠٤م.
- همام، محمد. "التداخل المعرفي: دراسة في المفهوم"، في: **التكامل المعرفي؛ أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية**، تحرير: رائد جميل عكاشة، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).

- الهند، مولاي المصطفى. "إبستمولوجيا العلوم الإسلامية وتطبيقاتها على نموذج علم الكلام المعاصر"، في: **العلوم الإسلامية: أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟**، أعمال الندوة العلمية الدولية، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، سلسلة ندوات علمية (٣)، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ٢٠١١م.

- الهند، مولاي المصطفى. "منهج الاستمداد من الوحي لتحقيق الشهود الحضاري للأمة الإسلامية في الفكر الإسلامي المعاصر"، ورقة علمية قُدِّمت في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م.

- هندي، ذياب صالح. وعليان، هاشم عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**، عمّان: دار الفكر، ط٦، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

- هواري، أمير صلاح. "أثر استخدام المدخل التكاملي في تدريس التربية الدينية الإسلامية على تكوين البناء القيمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" (رسالة دكتوراه، جامعة الفيوم، كلية التربية، ١٩٩٢م)، منشورة في موقع جامعة الفيوم، (http://www.fayoum.edu.eg/pgsr/EduSearchP2.aspx).

- هوايت، ميري. **التربية والتحدي: التجربة اليابانية**، عرض وتعليق: مرسي أسعد وكوثر كوجك، القاهرة: عالم الكتب،١٩٩١م.

- الوافي، حميد. "نحو منهجية للتكامل بين العلوم الشرعية: علم أصول الفقه نموذجاً"، **مجلة الواضحة**، الرباط: دار الحديث الحسنية، العدد (٦)، ٢٠١١م.

- الوافي، حميد. "نظرية التعبد والتعليل في مناهج الاستثمار"، ورقة علمية قُدِّمت في الندوة العلمية الدولية: **مناهج الاستمداد من الوحي**، وقد نظَّمتها الرابطة المحمدية للعلماء، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط: دار أبي رقراق، سلسلة ندوات علمية، العدد (٢)، ٢٠٠٨م.

- وزارة التربية الوطنية (المغرب)، اللجنة المسلكية متعددة الاختصاصات. **مشروع الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية**، مارس ٢٠٠١م.

- وزارة التربية الوطنية (المغرب)، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهلي. **الكتاب الأبيض**، نوفمبر ٢٠٠١م.

- وزارة التربية الوطنية (المغرب)، مديرية البرامج والمناهج. **التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**، ٢٠٠٧م.
- وزارة التعليم العالي (المغرب). **الملف الوصفي الوطني للجذع المشترك لشعب الدراسات الإسلامية**، ٢٠١٤م.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (المغرب). **دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة (الأساسية والمهنية)**، نُشِر في الجريدة الرسمية، عدد٦٣٢٢، بتاريخ ٩ ربيع الأول ١٤٣٦هـ (الموافق للفاتح من يناير عام ٢٠١٥م)، بقرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (المغرب)، رقم (١٤، ٢٠٨٢)، صادر بتاريخ ٥ ذي الحجة ١٤٣٥هـ (٣٠ سبتمبر ٢٠١٤م).
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (المغرب). **دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الماستر**، نُشِر في الجريدة الرسمية، عدد٦٣٢٢، بتاريخ ٩ ربيع الأول ١٤٣٥هـ (فاتح يناير ٢٠١٥م)، بقرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (المغرب)، رقم (١٤، ٢٠٨٣)، صادر بتاريخ ٥ ذي الحجة ١٤٣٥هـ (٣٠ سبتمبر ٢٠١٤م).
- ابن الوزير، محمد بن إبراهيم اليماني. **الروض الباسم في الذب عن سنة أبي القاسم**، تحقيق: علي بن محمد العمران، مكة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، (د. ت.).
- وقيدي، محمد. **الإبستمولوجيا التكوينية عند جون بياجيه**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ٢٠٠٧م.
- وقيدي، محمد. **الإبستمولوجيا التكوينية للعلوم**، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، ٢٠١٠م.
- الوكيلي، حلمي أحمد. والمفتي، محمد أمين. **المناهج**، القاهرة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٢م.
- اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**، تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: مطبعة سلمى، ١٩٩٨م.

الكشاف

ل

م




المعهد العالمي للفكر الإسلامي
iiit
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT



هـذا الكتـاب

دراسة علمية تناولت موضوع المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة، وَفْق منهجية مؤطرة بثنائية "التقويم والتجديد"، جامعة بين التأصيل النظري لفلسفة تقويم هذه المناهج من حيث المرجعية والمنهج والوظائف والمقاصد، والنظر في المداخل العلمية والتربوية الكفيلة بتجديدها. ولمـّا كان التجديد مشروطاً بسبق النقد والتقويم؛ فقد انصرف الجهد ابتداء إلى الاجتهاد في بناء إطار مرجعي ينتظمُ أُسُساً معيارية ذوات سلطة مرجعية في النظر التقويمي، تقيس في مجملها مدى وفاء هذه المناهج بمقتضى المبادئ التي يقوم عليها النظام المعرفي الإسلامي، ومدى احترامها لأصول النظرية التربوية الإسلامية، ومدى انسجامها مع المبادئ التربوية والاجتماعية والنفسية الواسعة التداول في نظرية المناهج التربوية.

وخدمة لمقصد استصلاح مناهج تدريس العلوم الإسلامية؛ يقدم هذا الكتاب مشروعاً نسقياً، ناظماً لمداخل علمية ومنهجية وتربوية، يُرجى منها الإسهام في جهود تجديد هذه المناهج في الوطن العربي والإسلامي، بالوجه الذي يحفظ روح التفقُّه في الدين، ويراعي مطالب التعليم الأكاديمي المعاصر، ويُلامس حاجات الأمة والمجتمع.




ISBN 978-1-56564-839-5

